

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FÁBRICA DE PROFESSORES
E A PADRONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

MARGARETE FERREIRA DO VALE DE SOUSA

**NATAL
2006**

MARGARETE FERREIRA DO VALE DE SOUSA

A FÁBRICA DE PROFESSORES
E A PADRONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de doutora em educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira.

NATAL
2006

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA
Divisão de Serviços Técnicos

Sousa, Margarete Ferreira do Vale de.

A fábrica de professores e a padronização do conhecimento / Margarete Ferreira do Vale de Sousa. – Natal, 2005.
166 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Tese. 2. Professor – Tese. 3. Pesquisa autobiográfica - Tese. 4. Ensino Fundamental - Tese. 5. Programa de Formação de Alfabetizadores - Tese I. Ferreira, Adir Luiz. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 371.13 (81)

MARGARETE FERREIRA DO VALE DE SOUSA

A Fábrica de Professores e a Padronização do Conhecimento

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (UFRN) – Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Maria Conceição Xavier de Almeida – Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Magna França – Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo – Titular Externo
Universidade Federal da Bahia

Profª Drª Márcia Ângela da Silva Aguiar – Titular Externo
Universidade Federal de Pernambuco

Profª Drª Patrícia Whebber Souza de Oliveira – Suplente Externo
Universidade Potiguar

Natal, 02 de março de 2006.

Este trabalho é dedicado aos meus pais, José e Albaniza, aos meus irmãos, Miguel e Izabela e ao meu esposo Rômulo que sempre acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Durante a longa e tortuosa jornada deste trabalho tive o apoio indispensável do meu orientador, o Prof. Adir, que jamais me deixou desistir quando tantas vezes fraquejei.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus amigos, aos quais não conseguiria citar nominalmente todos, mas que estiveram ao meu lado e colaboraram de forma direta ou indireta, fosse com apoio moral ou conselhos pertinentes.

**Gosto de ser gente porque,
mesmo sabendo que as condições
materiais, econômicas, sociais
e políticas, culturais e ideológicas
em que nos achamos geram quase sempre
barreiras de difícil superação
para o cumprimento de nossa
tarefa histórica de mudar o mundo,
sei também que os obstáculos
não se eternizam.**

(Paulo Freire)

RESUMO

Esse trabalho trata do tema geral da construção da carreira docente, desde o período da formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia, passando pelas primeiras experiências efetivas de desempenho profissional, até a reflexão sobre os resultados das propostas de formação continuada. A temática específica é a do cotidiano formativo na vida dos professores além dos estereótipos tradicionais sobre indivíduos e instituições, trazendo à discussão uma abordagem micro-sociológica sobre as incertezas profissionais e as esperanças pessoais, os descontentamentos docentes e as satisfações pedagógicas. A reflexão epistemológica sobre as diferentes experiências formativas, tomando como exemplo o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Natal-RN, discute a tensão ambígua entre os conhecimentos que o professor adquire na sua formação e as práticas docentes concretas a partir dessas experiências. A metodologia do estudo baseou-se na pesquisa qualitativa compreensiva, amparada em observações, em relatos impressionistas e reflexivos, assim como em análises teóricas com referências contemporâneas ao pensamento da pedagogia crítica e da sociologia da educação. Utilizei o formato de uma narrativa autobiográfica reflexiva da pesquisadora-autora em seu próprio trajeto acadêmico e profissional. Propus a imagem da fábrica de professores, tanto pelos seus aspectos de conformismo aos padrões de continuidade quanto às contradições internas do sistema. Engrenagens, peças e manuais de instrução são os componentes educacionais dessa fábrica, como estruturas ideológicas, institucionais e técnicas, que visam limitar as críticas e as mudanças. Todavia, os professores pensam e atuam com criatividade própria para adaptar conhecimentos profissionais descontextualizados para as suas vivências pedagógicas. Com essas analogias proponho o problema desta pesquisa – a formação de professores e suas práticas docentes – e também examinar brevemente o lastro teórico-filosófico e metodológico que a ampara. A partir da análise e interpretação da própria vivência como formadora de professores, coloco a necessidade de se repensar a formação de professores de maneira a repercutir mais significativamente na sua atuação docente. Acredito que um componente importante do processo de formação do professor é o desejo pessoal de aprender mais sobre seu ofício, explicitamente ligado a convicções e valores humanos assim como a uma identidade profissional positiva. Assim, o professor capaz em refletir sobre a sua própria vida de educador, pode encontrar o melhor modo de ajudar os alunos a pensarem criticamente sobre a sua cultura e a sua história, eles próprios valorizando saídas criativas diante dos padrões conformistas da sociedade ligados à educação escolar.

Palavras-Chave: Pesquisa autobiográfica. Formação Docente. Cotidiano de Professores. Ensino Fundamental. Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA.

ABSTRACT

This paper concern the general subject of teacher career construction, since the period of the initial formation in the teaching course of pedagogy crossing the first effective experiences of professional performance, until the reflections about the results of the continuous formation propositions. The specific subject is the formative quotidian in the teacher's life beyond of the traditional stereotypes about individuals and institutions bring up for discussion a micro sociological approach about the professionals uncertainty and the personal hopes, the teacher displeasures and the pedagogical satisfactions. The epistemological reflection about the different formative experiences, taking as example the Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (Alphabetizers Formation Program) developed by the Secretaria Municipal de Educação of Natal City, consider the ambiguous tension between the knowledge that the teachers acquire in their formation and the concrete teachers practical since those experiences. The study methodology is based in the qualitative comprehensive research, sustained by observations, impressive reflective accounts, and also in the theoretic analyses with contemporary references to the critical pedagogical through and education sociology. I used the autobiographic reflective account by the writer-researcher in her own academic and professional way. I propose an image of a teacher's factory in such a way for its conformist aspects to the continuity stands as much the internal contradictions of the system. Gears, pieces and manual instructions are the educational components of this factory as ideological, institutional and technical structures to aim at to limit the critics and the changes. However the teachers thinking and acting with their own creativity to adapted uncontexted professional knowledge's to their pedagogical lives. Under those analogies I propose the problem of this research – the teacher's formation and their pedagogical practices- and also examine briefly its theoretic-philosophical and methodological basis. From the analysis and interpretation of my own experiential life as teacher's educator I put the necessity of re-thinking the teacher's formation in terms to rebound more meaningfully in their pedagogical actuation. I believe an important part of the teacher's formation process is the personal wish to learn more about the office, explicitly connected to human convictions and values such as to a positive professional identity. Thus, the teacher able to reflect about their own educator life can find the best way to help the students to think critically about their culture and history, valorizing creative exits by themselves to face the conformist social stands connected with school education.

Keys-Words: Autobiographic research. Pedagogical Formation. Teacher's cotidian. Public School. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

RESUME

Cette étude concerne le thème général de la carrière d'enseignant depuis la période formation initiale au cours de licence en pédagogie en passant par les premières expériences effectives de performance professionnelle jusqu'à la réflexion sur les résultats des propositions de formation continue. La thématique spécifique est celle du quotidien formatif dans la vie des enseignants au-delà des stéréotypes traditionnels sur individus et institutions, apportant à la discussion un approche microsociologique sur les incertitudes professionnelles et les espoirs personnels, les mécontentements enseignants et les satisfactions pédagogiques. La réflexion épistémologique sur les différentes expériences formatives prenant comme exemple le Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (Programme de Formation d'Alphabétisateurs) développé par la Secretaria Municipal de Educação de Natal, débat la tension ambiguë entre les connaissances qui l'enseignant acquiert dans la formation et les pratiques enseignantes concrètes à partir de celles-ci. La méthodologie de l'étude s'est basée sur la recherche qualitative compréhensive soutenue sur des observations, sur de récits impressionnistes et réflexives, aussi bien que sur des analyses théoriques avec des références contemporaines à la pensée de la pédagogie critique et à la sociologies de l'éducation. J'ai utilisée le format d'un récit autobiographique réflexif de la chercheuse-auteure sur son propre trajet académique et professionnel. J'ai proposé l'image de la fabrique d'enseignants, soit par ses aspects de conformisme aux modèles de continuité soit aux contradictions internes du système. Rouages, pièces et manuels d'instructions sont les composants de cette fabrique comme des structures idéologiques, institutionnelles et techniques, qui visent limiter les critiques et les changements. Néanmoins les enseignants pensent et agissent avec créativité propre pour adapter des connaissances professionnelles décontextualisées pour leurs vies pédagogiques. Avec ces analogies, je propose le problème de cette recherche - la formation des enseignants et leurs pratiques - et aussi examiner brièvement la base théorique-philosophique et méthodologique que la soutient. A partir de l'analyse et interprétation de la propre vie comme formatrice d'enseignants, je pose la nécessité de repenser la formation d'enseignants de manière à répercuter avec plus de signification sur leurs performances enseignante. Je crois qu'une composante importante du processus de formation de l'enseignant est la volonté personnelle d'apprendre davantage sur son office, explicitement lié aux convictions et valeurs humains aussi qu'à une identité professionnelle positive. Ainsi, l'enseignant capable de réfléchir sur sa propre vie d'éducateur peut rencontrer la meilleure manière d'aider les étudiants à penser critique sur leur propre culture et son histoire, eux-mêmes valorisant des sorties créatives face aux modèles conformistes de la société attachés à l'éducation scolaire.

Mots-Clés : Recherche autobiographique. Formation d'Enseignant. Quotidien des enseignants. Enseignement Public. Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA.

SUMÁRIO

Esbarrando nas engrenagens	12
Qual é o problema?	23
Percorrendo um trajeto sinuoso	34
Padronização e produtividade do conhecimento.....	46
Onde está o manual de instruções?	52
Virando ao avesso	81
Desmontando peças	103
Recompondo conhecimentos	127
Um final para recomeçar	150
Referências	153
Apêndice	155
	167
Errata	

ESBARRANDO NAS ENGRENAGENS

Romper os ferrolhos do modelo cartesiano de pesquisa requer inúmeros mergulhos, mortes e ressurreições. Caças não autorizadas. Vindas e idas. Vivências corporais do que é efêmero. Requer, ainda, assumir que nossos objetos de estudo são tão somente criações subjetivas. Necessidades e desejos pessoais. Não existem fora de nós mas junto a nós. Em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo que ele tem de bom e ruim.

(Carlos Eduardo Ferraço)

A realidade não é mecânica, mas ainda assim insistimos teimosamente em organizar a vida, a sociedade e o conhecimento copiando o modelo de uma máquina. Às vezes nem percebemos isso... Dói reconhecer, dói aprender. Somente vislumbrando a idéia de que os resultados podem ser diferentes e as barreiras transpostas é que superamos esse sofrimento.

Esbarrando nas engrenagens de uma máquina maluca descubro, assim, as dificuldades de um percurso pouco convencional.

Nessa analogia proponho situar o problema desta pesquisa – a formação de professores e suas práticas docentes – e discutir o lastro teórico-metodológico que a ampara. Utilizo o formato de uma narrativa autobiográfica e reflexiva da pesquisadora-autora em seu trajeto acadêmico e profissional.

O tom irônico, provocativo e, talvez, irreverente é uma forma de chamar atenção para o quanto a nossa cultura acadêmica está impregnada por rituais típicos de um pensamento exageradamente puritano, cartesiano, positivista, mecanicista e alienante. Muitos desses ritos são desnecessários e acabam engessando a criatividade e padronizando o conhecimento, inclusive quanto à validação da pesquisa em educação.

Uma concepção teórico-metodológica mais atualizada, que aos poucos vem se afirmando no meio acadêmico local, é a etnopesquisa crítica e multirreferencial. Trata-se de uma possibilidade diferenciada de pesquisa para as Ciências Humanas e a Educação, orientada por uma reflexão epistemológica mais adequada à compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que, como explica MACEDO (2000, p. 35), é sensível à subjetividade humana e às interações sociais em oposição a “[...] teoria que se quer verdade

única, perversa prática de pensar a realidade nossa de cada dia – incluindo a do outro – fora de suas perspectivas”.

As pesquisas educacionais inspiradas na etnometodologia e em análises microsociais privilegiam as narrativas e vivências dos atores escolares situadas no cotidiano das práticas pedagógicas. São de especial relevância na compreensão dos fenômenos educativos, pois trazem à tona questões tradicionalmente pouco debatidas nas abordagens macrosociais. Nas últimas décadas têm-se observado um número crescente de pesquisas orientadas pelos princípios dessa abordagem metodológica, é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Alain Coulon – Etnometodologia e educação, Nilda Alves – Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes, Antonio Nóvoa – Profissão professor, entre outros.

Entretanto, a lógica ainda dominante em nossas universidades sobre o fazer da pesquisa e ciência são similares ao processo produtivo de uma indústria: compartimentalizando, especializando, fragmentando, reproduzindo, alienando, despersonificando, removendo vida e sentimentos, desumanizando.

As questões mais importantes enfrentadas pelas ciências humanas e pela educação superior em geral são morais e políticas, de acordo com Giroux (1999, p. 114)

O que está em jogo aqui não é simplesmente a questão do mau ensino, mas a recusa mais ampla em levar a sério as categorias de significado, experiência e voz que os alunos usam para extrair sentido deles próprios e do mundo que os cerca. E é nessa recusa em capacitar a fala para aqueles que têm silenciado, para reconhecer as vozes do outro e para legitimar e reivindicar a experiência do aluno como categoria fundamental na produção de conhecimento que o caráter do discurso dominante atual sobre o cânone revela sua ideologia totalitária e não-democrática.

A crítica de Giroux (1999) é um repúdio à celebração da uniformidade cultural e da visão rígida de autoridade, em que as universidades e demais instituições de ensino têm defendido e limitado o currículo a uma versão patriarcal e eurocêntrica.

Essa lógica comunica uma ideologia neoconservadora excludente, pois na medida em que não contempla a pluralidade cultural e a subjetividade humana em diferentes contextos histórico-sociais e educativos ela dificulta o processo de ensino-aprendizagem, impondo freqüentemente às classes populares a resignação e aceitação de sua condição desfavorável. A suposta *incapacidade* intelectual desses alunos é certificada pelas instituições de ensino e pesquisa, desde a educação básica, aparecendo estampada nos altos índices de desperdício (reprovação e abandono). Essa *incapacidade*, ou mesmo o alegado desinteresse do aluno, torna-se uma desculpa

freqüente para justificar a exclusão e a desigualdade social, como também, para mascarar os preconceitos étnicos, estéticos, sexuais, religiosos reproduzidos no cenário escolar.

É óbvio que tais considerações não poderiam deixar de repercutir nas metodologias de pesquisa em educação, uma vez que a defesa por um currículo mais crítico passa a valorizar, dentre outras coisas, as narrativas dos alunos a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, Giroux (1999) sinaliza que o objetivo principal é ajudá-los a localizarem-se na história e agirem de modo a criar formas sociais liberatórias que possam expandir as possibilidades da vida pública e democrática.

A pesquisa em educação não deve ser pensada de maneira linear, nem sob a perspectiva de fenômeno causa/efeito se a entendemos em sua dimensão político-pedagógica. Portanto, é necessário pensar dialeticamente para compreender e transformar o ensino, como nos orientam Sacristán e Gómez (1998, p. 14).

[...] o processo de socialização das novas gerações nem é tão simples, nem pode ser caracterizado de modo linear e mecânico, nem na sociedade, nem na escola. A tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as idéias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar

os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. [...] Dentro deste complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporânea, é necessário aprofundar a análise para compreender quais são os objetivos explícitos ou latentes do processo de socialização e mediante que mecanismos e procedimentos ocorrem.

Inspirada nessas instigantes reflexões tentarei coordenar as idéias em dois aspectos que considero relevantes para desenvolvimento deste trabalho:

- A formação do professor é um processo complexo que requer um diálogo ininterrupto entre a teoria e a prática e entre o político e o pedagógico;

- As relações político-pedagógicas observadas no processo de formação do professor se manifestam de maneira ambígua e revelam um conflito de paradigmas. Em geral, o currículo da formação do professor não propicia o vivenciar de uma aprendizagem significativa dentro de uma abordagem sócio-crítica e mediadora, mas determina que os professores cursistas devam adotá-la no exercício de sua docência.

Acredito, portanto, que é necessário enfatizar a formação do professor como um processo contínuo e tensionado por avanços, reflexões, rupturas, incertezas, desconstruções e reconstruções, que

requer um esforço pessoal perseverante em busca de um diálogo ininterrupto entre teoria e prática. Considero esse diálogo fundamental para uma análise compreensiva do fenômeno educativo e elemento essencial para um currículo escolar mais dinâmico e democrático. Isso significa contestar o modelo que padroniza procedimentos e resultados sem considerar os atores do processo educativo e o contexto que os cerca.

Nasce daí o interesse em refletir o problema a partir do meu próprio processo de formação e as minhas primeiras experiências docentes. Estar simultaneamente na posição de pesquisadora e sujeito da pesquisa é uma tarefa difícil pela exposição e vulnerabilidade que a situação me coloca. Por outro lado, tem sido um grande e instigante desafio tentar desviar-me das trilhas de um conhecimento cimentado, preferindo aventurar-me no contra fluxo ou caminhar à margem da costumeira metodologia de pesquisa acadêmica, que considero limitante e às vezes perversa para com a criatividade ou o dissenso.

Inúmeras vezes minha motivação foi abalada pela crítica ou medo da crítica, porém, cada vez mais me convenço de que para construir conhecimentos é preciso desconstruir-se, assumir riscos e vivenciar muito mais a riqueza do processo do que contemplar o

produto. É necessário compreender que esses conhecimentos construídos são sempre relativos e parciais em função de um contexto específico. São provisórios em função da dinâmica da vida dos sujeitos em constante interação com o mundo e com os outros.

A reflexão crítica exigiu desviar-me de regras ou fórmulas e vagar curiosamente por caminhos encantadores, às vezes sombrios e inquietantes, mas definitivamente inéditos e mesmo transgressores. Como lembra Morin (1998, p. 258):

A lógica não pode fechar-se sobre si mesma e se quebra ao encapsular-se a vácuo na formalização. A lógica não é um fundamento absoluto e não tem fundamento absoluto; trata-se de uma aparelhagem a serviço do componente analítico do pensamento, não de uma máquina infalível capaz de guiar o pensamento. [...] O pensamento, evidentemente, tem regras, mas qualquer regra só pode subsistir pelas exceções e desenvolver-se pelas suas transgressões.

Certamente existe a necessidade de mapear o percurso para que outros possam interagir e garantir a validade social desse conhecimento produzido. Construir um bom mapa exige do pesquisador a capacidade de articular, dimensionar e relativizar suas análises, sem fracioná-las. Exige seriedade e rigor e ao mesmo tempo flexibilidade. Uma tarefa difícil e delicada diante das construções do pensamento e da linguagem escrita. Esse esforço se explica quando

compreendemos o quanto é formidável o acesso ao conhecimento historicamente construído, e seria terrível se a humanidade não o houvesse acumulado: de outra forma não teríamos alcançado o desenvolvimento material e simbólico atual.

As metodologias focadas na racionalidade e rigidez técnica sofrem bem menos com o problema da validade científica conferida pelas universidades e agências de pesquisa, do que as metodologias menos convencionais. Mas reflitamos: será que a validade científica de uma pesquisa reside na aplicação formal de fórmulas exatas que já não dão conta das demandas e incertezas do mundo contemporâneo? Não seria mais produtivo cultivarmos uma maior disposição para compreender essa realidade dinâmica e instável, que exige um domínio da linguagem e disposição de pensar alternativamente, tanto por parte do pesquisador como dos leitores interessados?

Obviamente não desprezo a valiosa contribuição das metodologias mais tradicionais ou o rigor da pesquisa, tampouco o conhecimento por elas construído. Acredito, no entanto, que o modo de produzir ciência não se esgota em um ou outro modelo metodológico e, portanto, caberia transgredir o ritual.

Qual o sentido de recortar assepticamente o objeto de pesquisa, de rotular o tipo de pesquisa? Por que tornar-se prisioneiro

do método, executando cegamente, passo a passo, todas as etapas e procedimentos de uma dada metodologia – pesquisa bibliográfica, estudo de caso, etnografia, pesquisa-ação – para produzir um texto de caráter científico que, porém, se furta da criatividade e se aprisiona em sólidas certezas? Em um mesmo tempo/espço vivido são múltiplas as análises possíveis, porque validar apenas algumas?

Sempre há um outro olhar ou outros olhares, uma ou outras maneiras de sentir, pegar, ouvir, cheirar que podem sugerir outras interpretações acerca de um mesmo objeto. Afinal, os sentidos são meios de apreensão da realidade e de construção de significados, conhecimentos, idéias e valores. As diferentes possibilidades de se relacionar com o meio e com os outros justifica a necessidade de enfrentar o desconhecido. Sobre isso, escreve Azevedo (2002, p. 60):

O pensamento monolítico impede que se conheça. É preciso sair dele e deixar que as pessoas e as relações apareçam como desconhecidas e ir seguindo as pistas, os fios, ir identificando as redes, dar permissão à própria percepção, à própria intuição. O que nos parece familiar não é necessariamente conhecido.

Questiono a pesquisa acadêmica cartesiana, positivista, porque penso ser esse um modo de impedir que o pesquisador divague por sendas sinuosas, ou desvie-se do caminho inicialmente

proposto por ele mesmo, tornando o trabalho de pesquisa algo linear, previsível e monótono.

Freqüentemente as situações do mundo real, e também da escola, são problemáticas de várias formas ao mesmo tempo. E finalizando, “o entendimento desses aspectos singulares e diversos das situações reais da vida cotidiana requer outros tipos de pesquisa” (Oliveira, 2002, p. 40).

Essa postura não significa abrir mão do necessário rigor que qualquer trabalho científico necessita. Defende, porém, que o pesquisador das Ciências Humanas e Sociais deve afinar seu olhar e a sua sensibilidade para compreender a realidade, incentivando sua liberdade de pensamento e julgamento.

QUAL É O PROBLEMA?

A ciência tornou-se cada vez mais produtora/produto de uma dinâmica técnico-científica, sendo ela própria cada vez mais produtora/produto da dinâmica sócio-histórica.

(Edgar Morin)

De posse de uma fórmula quase mágica, conhecida na pós-graduação pelo termo genérico de pesquisa qualitativa, o nosso pesquisador acadêmico padrão cumpre rigorosamente várias etapas para obter um título de mestre ou doutor. Entretanto, prevalecem as orientações metodológicas excessivamente reducionistas, no que se refere à delimitação do objeto de estudo, mesmo quando o projeto da pesquisa ainda está começando a ser elaborado.

Progressivamente, acentua-se um conflito de paradigmas entre o sentir, o pensar e o agir na pesquisa em educação.

Comumente são evitadas as situações em que o pesquisador discente se exponha ao erro, não se apresentam desafios para que ele possa reconstruir suas hipóteses.

Aceitar essa domesticação e desistir dos desafios ainda parece o caminho mais fácil e promissor para quem está apenas começando a fazer pesquisa, e em geral é uma estratégia eficiente para a obtenção o tão cobiçado diploma. E assim começa uma interminável ladainha de sofrimento e angústia.

Primeiro, vai à procura de um objeto de pesquisa, revisa obras e autores, se interessa por algo e se entusiasma, acha que encontrou um bom objeto de pesquisa. Revisa mais obras e autores e começa a se estressar, pois agora deverá repetir tudo que eles já disseram, e irá delimitar e descrever exaustivamente sobre o campo de pesquisa.

Leva as primeiras páginas para serem examinadas pelo orientador, percebe que seu precioso escrito precisa ser bastante aperfeiçoado e seu objeto de estudo melhor delimitado; então se estressa.

Recorta, recorta e recorta o objeto de estudo, se estressa e resolve escolher outro. Ao chegar novamente nessa etapa percebe que sempre vai se estressar e ficar insatisfeito se quiser atender às

exigências acadêmicas. Contrariado, acomoda-se e novamente recorta, recorta e recorta o objeto de estudo até se tornar algo minúsculo, quase microscópico.

Em seguida, expõe seu trabalho em seminário e ouve um monte de opiniões que lhe confundem. Se estressa. Controla variáveis, elabora e aplica questionários, entrevistas, recolhe documentos. Se estressa. Percebe que coletou o dobro ou até o triplo do que precisava. Se estressa. Seleciona e organiza os dados. Se estressa.

Expõe novamente seu trabalho e ouve mais outro monte de sugestões que lhe confundem um pouco mais. Se estressa. Senta para analisar os dados às pressas, pois o cronograma da pesquisa está atrasado. Se estressa.

Come demais ou passa fome, às vezes chora, faz vigílias, volta a escrever, travam as idéias, mas finalmente responde à questão previamente respondida na revisão bibliográfica. Se estressa. Dá os arremates do trabalho escrito e apresenta para a banca de defesa. Mais estresse. Afinal esse pesquisador padrão é uma eterna vítima do estresse.

Essa ladainha testemunha o calvário de muitos colegas meus. Penso na situação com profundo desgosto, sinto o sadismo

pedagógico prevalecer e minar o potencial de tantos talentos em nome de uma pretensa aristocracia científica.

A despeito do apoio sempre generoso e advertências que recebi do meu orientador e de alguns outros professores, minha contaminação foi inevitável. Não foram necessárias muitas experiências pessoais nesse ambiente acadêmico hostil da pós-graduação para sentir-me enojada e deprimida.

Hoje me sinto fortalecida e percebo que novos horizontes começam a se pronunciar nesse cenário, na medida em que as abordagens de pesquisa participante e colaborativa vão ganhando espaço no meio acadêmico. Infelizmente essa mentalidade perniciosa, que devasta as forças dos desavisados com seu discurso pseudo-humanista, me rendeu algumas doloridas cicatrizes.

As conseqüências desse modelo limitante de pesquisa são comentadas por Macedo (2000, p. 42), ao explicar de forma bastante clara que a ciência inspirada na filosofia positivista exorcizou os sabores e saberes inerentes à vida do conhecimento científico, acrescentando que:

Vista assim, a cientificidade passa a ser uma linguagem que marcha para um norte que se quer dado e que, a despeito da subjetividade e da subjetivação incontornáveis, força o olhar para um horizonte tão estéril quanto desencantador, porque minado de rigidez e pelo medo da transgressão intelectual.

Apesar do rito doloroso, parece bem mais cômodo e inteligente adaptar-se a ele do que desafiar regras e desbravar caminhos sinuosos, exercitar a reflexão e poder tecer redes de idéias, articular diferentes análises.

Normalmente o pesquisador se sente à vontade para vasculhar locais, objetos, materiais, documentos, comportamentos e depoimentos de sujeitos e grupos, e assim por diante. Mesmo no caso da pesquisa participante o pesquisador aparentemente não deveria sofrer tanto para expor as situações observadas, exprimir opiniões e analisar dados do ambiente com o qual ele se envolve, pois os dados em foco se referem aos outros sujeitos, ainda que a sistematização dos dados reflita a subjetividade do pesquisador.

Sempre tive dificuldade para digerir esse modelo metodológico de pesquisa acadêmica. Constantemente me questiono se há nele uma base epistemológica coerente e satisfatória com as preocupações e necessidades de uma educação crítica e emancipatória.

Sabe-se que o cotidiano da escola deve ser compreendido a partir das relações que os sujeitos travam entre si e da forma como são estabelecidas essas relações no âmbito educativo. Ao

pesquisador externo e distanciado do cotidiano da escola escapa a alma das convivências.

O esforço predominante de amarrar e recortar o objeto de estudo parece petrificar a capacidade criativa e expansiva desse tipo de pesquisador. As análises parecem excessivamente categóricas.

Os binômios do tipo indivíduo/sociedade, teoria/prática, objetividade/subjetividade, macroestrutura/microestrutura não são dialeticamente compreendidos, uma vez que são pensados em termos de bipolaridade e presos num esquema de racionalidade reducionista. É como se não fosse possível perceber os tons de cinza entre o branco e o preto.

Há uma tendência de se fixar essas análises em generalizações abstratas ou particularizações descontextualizadas, quase sempre incoerentes com o próprio propósito da pesquisa. Nesse sentido Kramer (2002, p. 104 -108) comenta

Perseguindo a objetividade, o empirismo coloca os agentes entre parênteses, ao pretender aplicar o método experimental retirado das ciências naturais, enquanto a hermenêutica entende que a realidade humana só pode ser apreendida na sua produção. [...] Só consigo pensar num professor como construtor do saber se esse saber é visto como prenhe de cultura; se é um saber humano, em que temas como os direitos humanos, os preconceitos, o prazer, o desejo, a paixão, a imaginação, o sonho e o processo criador têm tanta importância quanto os conhecimentos científicos.

Recusei seguir um manual com receitas de pesquisa: isso já me fez logo de início esbarrar nas engrenagens dessa máquina maluca de fazer professores e produzir conhecimento. Optei por usar uma lente diferente para examinar a formação de professores, busquei uma lente que me possibilitasse dialogar abertamente com teorias e práticas pedagógicas de forma criativa. Percebi que em minha própria história poderia discutir a formação do professor no contexto da Rede Municipal de Ensino de Natal e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inquieta, curiosa, pretensiosa e às vezes até intrometida, não consegui me enquadrar aos formatos acadêmicos tradicionais. Precisei usar esses traços difíceis de comportamento a favor da pesquisa. Assumi como desafio enfrentar o duplo papel de pesquisadora e pesquisada, pois evidenciando minhas idéias, experiências, medos e equívocos me ponho em posição frágil, fico mais exposta às contestações e críticas de toda espécie.

A leitura sobre pesquisa e formação de professores me ajudou a optar por uma metodologia mais flexível, em que Shön (2000) destaca o processo da reflexão-na-ação como um tipo de experimentação, situando o problema da pesquisa em zonas indeterminadas da prática que

escapam aos cânones da racionalidade técnica, dando lugar à incerteza, à singularidade e aos conflitos de valores.

Entretanto, convivemos com a ambigüidade, ainda que de forma inconsciente, e é necessário assumir essa possibilidade para este trabalho. Reconheço-me como fruto de uma geração que vive um conflito de paradigmas, e é nesse sentido que compreendo a reflexão proposta por Morin (1998, p. 117)

Eis novamente o problema permanente ao qual levou a nossa investigação: poderão as nossas idéias escapar, não somente ao egocentrismo pessoal, mas também ao sócio-etno-crono-centrismo que nos encerra numa sociedade e num tempo? Podem elas escapar ao imprinting parcial, particular e partidário imposto por toda cultura? Podem elas escapar aos modelos explicativos e aos princípios iniciais que governam de maneira oculta e decisiva todo conhecimento?

Organizar as idéias e os registros de campo acumulados durante alguns anos foi uma tarefa perturbadora. Foi também bastante difícil dar forma e sentido ao meu trabalho de pesquisa. A observação participante, a pesquisa ação, a etnografia e a etnometodologia me inspiraram, mas seguramente não me preendi a nenhuma delas.

A escolha de uma espécie de pesquisa autobiográfica e reflexiva me exigiu iniciar um estilo narrativo mais impressionista, com

uma linguagem mais fluida. Para me expor à investigação vou colorindo o cenário com doses de ironia, metáforas, eventuais discursos inflamados, apaixonados ou utópicos, típicos da minha personalidade e do meu modo de compreender as coisas. As idéias e impressões que fluem no texto não são respostas, mas sugestões a serem discutidas com base em experiências do cotidiano das escolas e das práticas de formação docente.

Ocupando uma multiplicidade e simultaneidade de espaços em minha vida acadêmica e profissional, vou recortando registros e remontando reflexões que indicam a necessidade de buscar compreender a formação de professores dentro das exigências da contemporaneidade, das relações cotidianas da escola e das singularidades/individualidades que delineiam a vida de cada professor.

Nesse sentido, o presente trabalho está esboçado na narrativa reflexiva e autobiográfica da pesquisadora que descreve suas experiências, doces e amargas, nas várias esferas. A pesquisa educacional (desde 1993) como parte da formação acadêmica. O exercício docente, atuando no ensino fundamental da rede pública municipal de Natal como professora dos ciclos iniciais de alfabetização (desde 2000). A atividade de formadora de professores

em serviço da rede municipal através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (desde 2001). A supervisão técnica na Secretaria Municipal de Educação (desde 2001). A docência no ensino superior como professora substituta na Graduação do Curso de Pedagogia da UFRN (2002/2004) e no convênio do Pró-básica para graduação em Pedagogia de professores da rede pública dos municípios de Boa Saúde e Bom Jesus (2001/2004). A docência em pós-graduação como professora em curso de especialização para professores da EJA (2003), da rede estadual de ensino.

Os relatos se preocupam em refletir sobre a construção das competências profissionais do professor a partir da formação inicial e continuada e as possibilidades/dificuldades de mudança na práxis educativa.

Do que depende ser um bom professor? Como se forma um bom professor? Como o contexto escolar, educacional, social, histórico, político e econômico, as disposições pessoais, as casualidades interferem na formação do professor?

Diante de tantas variáveis, quais as teorias, os conteúdos e os métodos mais pertinentes com uma política de formação de professores que defenda a melhoria do processo de aprendizagem?

Como formar educadores profissionais, indivíduos autônomos, críticos, solidários, participativos, aptos a conviverem com as demandas da contemporaneidade?

Difícilmente conseguiria responder a tantas inquietações, porém, é possível descrever as contradições que emergem na vivência desse processo de formação e delineamento de uma professora. Sentir alegria e orgulho ao realizar um trabalho que apresenta alguns resultados bastante positivos, apesar das precárias condições do ensino público. Igualmente possível é o convite ao debate e reflexão, que na troca de experiências ajudem a elucidar os problemas que emergem no cotidiano escolar e na formação dos professores.

Gosto de sonhar que poderemos romper, ainda que aos poucos, com a idéia de padronização, que de tão incutida ao longo do tempo até parece natural. Que poderemos negar o uso de fórmulas ou receitas por compreender a escola como um espaço de vida, cultura e conhecimento que está sempre em movimento e transformação.

PERCORRENDO UM TRAJETO SINUOSO

Nas idas e vindas,
incertezas,
aflições,
medos...
Aprendo a viver.

Embaraçada nas relações,
sensações,
instintos,
desejos...
Aprendo a amar.

Mergulhada no dia-a-dia
Nem percebo o quanto aprendo...
Mas paro e penso:
Por que existo?¹
(Margarete Sousa)

O trajeto desse trabalho começa com as minhas primeiras aproximações em pesquisa, com as leituras e releituras de obras e com a paixão crescente pela educação. A identificação imediata com a corrente da Educação Crítica expressa nas obras de Paulo Freire, Henry Giroux, Popkevitx, Kincheloe, Peter McLaren, Pierre Bourdieu,

¹ . SOUSA, Margarete. Poema reflexivo composto a partir da releitura, em janeiro de 2005, de Pedagogia dos sonhos possíveis de Paulo Freire.

Mariano Enguita, Perez Gomes, Gimeno Sacristan, Imbernón, Edgar Morin e outros me inspirou a realizar inúmeras reflexões acerca principalmente das práticas docentes e do cotidiano escolar.

Quanto mais as sociedades modernas se tornam complexas tanto maior deveria ser a preocupação e os investimentos em educação e formação de professores. Parece óbvio dizer isso, mas a verdade é que o Brasil, a despeito do crescimento econômico nas últimas décadas, apresenta índices vergonhosos de analfabetismo, baixo rendimento escolar, reprovação e abandono. Onde está a causa do problema? Muitas respostas já foram esboçadas por diferentes correntes de pensamento pedagógico: algumas apontaram para os métodos, outras para as deficiências do aluno, para as estruturas sociais e nos últimos anos também têm se apontado para as falhas na formação dos professores.

Certamente essa é uma pergunta que serve apenas de estímulo à investigação, não cabe apurar uma resposta única ou conclusiva, tampouco é a proposta deste trabalho. Mas, é a partir do papel que a formação do professor tem na melhoria da educação que me proponho a examinar quais efeitos ela exerce na atuação docente dos professores.

A educação enquanto ato fundamentalmente humano, histórico e político carrega consigo desejos, conflitos, incertezas, esperanças e toda a sorte de sentimentos que não se racionaliza em fórmulas. Enquanto expressão humana, cultural, histórica e política, a educação também se manifesta em relações de poder, veladas ou explícitas, que estruturam a sociedade.

Esse princípio, presente no campo da Pedagogia Crítica, permeia toda esta pesquisa para reclamar uma tomada de consciência e a busca de alternativas que ajudem a desvelar, questionar e até subverter a ordem opressiva, dominadora, massificadora e padronizante que estrangula a liberdade, a igualdade e os direitos humanos de uma maioria em prol de uma minoria detentora de poder.

Guiada por estas inquietações procuro desenvolver um trabalho que discuta a formação inicial e continuada (ou em serviço) dos professores. Busco compreender como os professores fazem uso do conhecimento que adquirem em sua formação para exercer cotidianamente a sua docência.

A abordagem desse problema vai ocorrendo a partir de um diálogo estabelecido entre a teoria crítica da educação, as experiências vividas e os registros reflexivos que venho produzindo ao

longo dos últimos dez anos de minha trajetória acadêmica e profissional.

Os relatos autobiográficos estão baseados em uma reflexão descritiva e impressionista, particular, porém contextualizada, isto é, relacionada às experiências pessoais com a comunidade docente e a sociedade.

Orientada nas abordagens da etnopesquisa para a educação me esforço em fazer uma descrição densa e analítica, destacando os diferentes papéis vivenciados: professora em cursos de licenciatura, professora alfabetizadora, formadora em cursos de formação continuada, supervisão pedagógica, pesquisadora. O cenário da pesquisa envolve diferentes espaços: um conjunto de escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Natal e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Apesar de caminhar em diferentes espaços e por um período de tempo relativamente extenso para o recorte de uma pesquisa, as reflexões se restringem a uma situação pontual, e evidentemente é necessário cautela para com as eventuais generalizações de possíveis respostas.

A idéia é abrir uma discussão sobre a formação do professor e suas práticas docentes num contexto concreto e específico, buscando compreender aspectos cotidianos que dão um colorido diferente ao conhecimento teórico em ação.

Se não podemos pactuar com um princípio de educação bancária, temos de admitir que o conhecimento mediado no processo de ensino pelo professor é transformado e renovado pelo sujeito aprendente; e isto é igualmente válido na formação de professores. Cagliari (1998, p. 37) reforça essa idéia de aprendizagem como processo criativo, quando diz:

Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende. [...] Aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo.

Na evolução da humanidade as grandes descobertas partiram de situações desviantes, de novos modelos interpretativos. O que me inquieta e impulsiona é o conflito de paradigmas que permeiam o processo de formação inicial e continuada de professores. Mesmo que admitamos a necessidade de uma pedagogia em que a aprendizagem seja vista como um processo de construção ativa do aluno e a educação como palco de luta política e cultural, que o acesso ao conhecimento seja compreendido como um

direito de todos, nos descobrimos freqüentemente fazendo uso de práticas docentes ideologizantes e contraditórias com esses propósitos.

Essa ambigüidade revela o descompasso entre pensar e agir na educação. É uma compreensão distorcida ou parcial do significado da educação crítica e democrática, resultado de um conflito ainda não superado de paradigmas – educação bancária x educação histórico-crítica, por exemplo.

A partir das relações entre professor e alunos, segundo o que tenho vivido e observado, é possível encontrar indícios desse conflito de paradigmas. Vejamos dois casos comuns:

1º. O professor procura fazer uso de conteúdos e atividades baseados numa abordagem de ensino-aprendizagem mais ativa, mas acaba inibindo a participação dos alunos na execução e socialização das atividades propostas porque se coloca na posição de detentor do conhecimento. Logo, esse professor tem em sua prática dificuldade na compreensão do que é conhecimento e de como ele é construído no processo de ensino-aprendizagem.

2º. O professor procura fazer uso de conteúdos e atividades baseados numa abordagem de ensino-aprendizagem mais ativa, mas em nome da individualidade dos alunos e da valorização

dos conhecimentos prévios que eles apresentam acaba empobrecendo o processo de ensino-aprendizagem, porque não propôs aos alunos situações de desafio. Logo, esse professor não está atento para o fato de que enquanto mediador ele precisa orientar os alunos no processo de elaboração dos conhecimentos, para que eles possam avançar em níveis mais amplos de compreensão.

Assim também, o currículo da formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, espelha esse conflito de paradigmas. Quando elaboramos os programas das disciplinas das licenciaturas e cursos de formação contemplamos, em geral, o uso de uma bibliografia que possibilita aos graduandos e professores cursistas uma discussão crítica da educação. São textos que chamam a atenção para a necessidade das escolas desenvolverem um currículo em prol da formação de indivíduos habilitados a exercerem mais autonomamente sua participação social e política.

Porém, algo grave acontece: não utilizamos uma metodologia de ensino que permita aos professores em formação pensarem na transposição didática desses ensinamentos. Assim, eles aprendem muito bem o discurso, como eu aprendi, mas vão repetir o modelo didático familiar tradicional que o seu próprio professor/formador adotou. E então, se eventualmente questionados

sobre essa dicotomia, desculpam-se com um argumento do tipo: Se eu aprendi desse jeito, por que meu aluno não pode aprender assim também? É assim que eu sei fazer, é assim como todo mundo faz.

Todavia, seria prudente nos lembrarmos que para a análise da correlação entre a formação do professor e os índices – qualitativo e quantitativo – de desempenho escolar seria necessário fazermos uma contextualização mais abrangente, considerando algumas outras variáveis intervenientes relativas, inclusive, ao currículo real dessa formação.

Contrariamente, existe uma expectativa de que os investimentos na formação continuada do professor incidam direta e imediatamente na mudança de práticas docentes, e que estas, por sua vez, indiquem uma melhoria do ensino-aprendizagem conferida pelas estatísticas de rendimento e desperdício escolar. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), ao patrocinar programas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino – Parâmetros Curriculares em Ação (PCN em Ação), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e outros mais – solicita uma avaliação dos resultados da aprendizagem profissional dos professores cursistas aferida pelos resultados de desempenho escolar.

Desse entendimento surge a analogia da escola como fábrica e da padronização do conhecimento que aparece dissociado do sujeito, contrariando o princípio da diversidade individual e cultural, da autonomia e da flexibilidade.

Por outro lado, é igualmente notória a necessidade de se rever o currículo da formação inicial do professor nas universidades, dado o excessivo estranhamento deste profissional ao iniciar sua carreira e ao precário domínio didático para a condução de uma sala de aula. A visão romântica e idealizada do aluno e da escola, que provavelmente a faculdade reforça, no mínimo, por não contemplar um número maior de situações vivenciais, que coloquem os seus alunos diante da realidade irão encontrar como professores, especialmente nas escolas públicas.

Talvez essa seja uma das razões pela qual a grande maioria de professores justifica o fracasso escolar como consequência das condições desfavoráveis de infraestrutura física, material e de pessoal, ao lado das carências sócio-econômicas, culturais e afetivas dos alunos.

Em pesquisa realizada com vinte e oito escolas das setenta e duas unidades que atualmente compõem a rede pública municipal de Natal, os professores confirmam a idéia de que a

melhoria do ensino depende muito mais de condições de infraestrutura do que qualquer outra coisa, como se pode ver no seguinte quadro:

RESUMO DAS SUGESTÕES APRESENTADAS PELAS ESCOLAS
PARA A MELHORIA DOS ÍNDICES DE DESEMPENHO ESCOLAR NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NATAL – 2005.

ESPECIFICAÇÕES		FREQUÊNCIA	
		ABSOLUTA	RELATIVA
INFRAESTRUTURA	Pessoal	45	15,6%
	Física	42	14,6%
	Material	39	13,5%
	SUBTOTAL	126	43,7%
QUALIFICAÇÃO DOCENTE	Forma	26	9,0%
	Área	23	8,0%
	SUBTOTAL	49	17,0%
PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS	Geral	37	12,8%
	Ciclos	27	9,4%
	EJA	04	1,4%
	Educação Infantil	02	0,7%
	SUBTOTAL	70	24,3%
SISTEMA ORGANIZACIONAL	Escola	15	5,2%
	Secretaria - SME	16	5,6%
	Avaliação Institucional	03	1,0%
	Tempo escolar	02	0,7%
	SUBTOTAL	36	12,5%
Financeiro		07	2,5%
SUBTOTAL		07	2,5%
TOTAL		288	100%

FONTE: Vinte e oito unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Natal - 2005.

OBS.: Respostas múltiplas com percentual do total da frequência.

Portanto, se de um lado o sistema de ensino espera do professor a melhoria nos índices de aproveitamento escolar, do outro, os professores esperam do sistema as boas condições de trabalho e o acompanhamento dos pais dos alunos na aprendizagem dos filhos.

Seria preciso que abandonássemos esse jogo de empurra-empurra e pensássemos coletivamente e de forma equilibrada na dimensão político-pedagógica do problema, situando algumas questões do tipo:

- O que entendemos por educação enquanto direito social?
- Qual a importância social da educação?
- Quais ações político-educativas a escola pode e deve desenvolver em parceria com a família do aluno, a comunidade e instituições parceiras, a fim de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos?
- Quais dificuldades didático-pedagógicas podem ser contornadas com criatividade?

- O que precisamos (professores, gestores, equipe pedagógica, funcionários) estudar para atender às demandas da escola?

Do mesmo modo que a conquista do acesso universal à escola é resultado de um processo de lutas sociais e não da benevolência das elites políticas e econômicas, a melhoria da qualidade do ensino deverá constituir-se igualmente como embate da escola e da sociedade. Portanto, a passividade cômoda de não buscar alternativas pedagógicas no espaço da escola pública nos parece contra-senso perigoso, assim como a ingenuidade pedagógica de que a educação poderá resolver os problemas de desigualdade social e econômica.

PADRONIZAÇÃO E PRODUTIVIDADE DOS CONHECIMENTOS

No início, tudo era possível. No final,
transformei-me em uma pessoa comum.
Reajo como meus vizinhos. Raciocino
como meus professores. Comporto-me
como meus colegas pedagogos. Tinham
realmente o direito de impor-me essas
transformações?
(Charles Hadji)

Nesse relato vivencial e reflexivo das experiências que me pareceram mais significativas em minha formação profissional, pretendo evidenciar o tensionamento que existe entre o conhecimento adquirido na formação inicial ou continuada e aquele que se constrói, possivelmente, a partir do exercício docente por saltos na profissionalidade, que é a construção pessoal elaborada com referência às condições de profissionalização.

Esses conhecimentos são bem distintos, mas será que são igualmente distantes? São conhecimentos paralelos, ou será que existem pontos de interseção? Ou melhor, em quais aspectos podemos dizer que esses conhecimentos podem convergir para uma

boa qualificação docente? Qual é a validade prática desses conhecimentos para a melhoria na qualidade do ensino e o alcance de melhores resultados com a aprendizagem dos alunos?

Desde o primeiro desafio profissional que enfrentei numa classe de alfabetização da rede municipal de ensino, até o trabalho com formação de professores, percebo que a cada momento vai sendo possível tomar uma nova consciência sobre dois aspectos: a importância do papel do professor e os limites de sua ação para um processo maior de mudança no cenário educacional.

É possível realmente conciliar o dilema da formação docente, submetida à tensão da formação teórica e formação prática? A própria profissão docente, sendo submetida inexoravelmente a demandas práticas – decidir no aqui e agora – como destacam alguns autores (Gauthier, Perrenoud) é um ofício prático antes de ser uma profissão técnico-científica.

Entretanto, não é possível imaginar qualquer tipo de eficácia pedagógica sem domínio teórico sobre campos como: currículo, didática e teoria da aprendizagem. Mesmo assim, o desafio para os professores em sala de aula parece intacto. Como usar na prática todos esses conhecimentos?

As respostas são sempre insatisfatórias, dado que cada sala de aula tem suas especificidades, cada professor tem seu perfil. Isso implica que cada professor tem de descobrir como fazer a transposição dos conhecimentos pedagógicos para a sua prática docente. Assim, quando os relatos de experiências bem sucedidas se transformam em orientações normativas, elas acabam ferindo o próprio sentido das aprendizagens docentes vivenciadas como processos únicos. Da mesma forma, os resultados do ensino tendem a ser desastrosos, pelo uso de receitas prontas que contrariam a boa culinária, que é sempre inovadora e adaptativa, mesmo fazendo uso dos mesmos ingredientes.

Penso agora em mais duas outras questões básicas a se considerar na formação do professor: a primeira remete à necessidade de uma agenda para planejamento coletivo no espaço escolar, a fim de tematizar a prática dos professores e os resultados observados na aprendizagem; a segunda remete ao estudo e pesquisa focado nos problemas da escola, possibilitando o contínuo repesar de um currículo que considere a flexibilidade e a diversidade, evitando a exclusão e a padronização.

O imprevisto pedagógico, nesse caso, como adaptação no percurso para se ajustar à inteligência das aprendizagens, não se

confunde com a pedagogia aleatória que não considera nem os objetivos de ensino nem os sentidos da aprendizagem. De modo complementar, o planejamento coletivo discutido através de uma tematização da prática docente, deve atender a uma necessidade reflexiva de avaliação do processo de ensino com vistas à melhoria da aprendizagem, e não como uma orientação normativa para os professores. A defesa da dimensão coletiva do planejamento é uma defesa prática de princípios básicos da aprendizagem.

Nesse sentido, seria pertinente observar a síntese registrada por Giselle, durante um curso de especialização para professores da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual do Rio Grande do Norte (2003), de uma atividade realizada com os professores, em que os grupos de estudo apresentaram as seguintes conclusões, as serem solicitados a descrever suas próprias aprendizagens:

- Aprendemos, desde o nascimento, em interação com o meio e com o outro – aprendemos mais sobre o nosso ofício quando pensamos juntos sobre a escola e os alunos.
- Aprendemos diante de situações desafiadoras – aprendemos mais pensando em alternativas para

enfrentar as dificuldades dos alunos e da escola: desinteresse, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, falta de materiais pedagógicos diversificados, falta de apoio pedagógico especializado para o professor e para os alunos, pouco tempo para a formação continuada, etc.

- Aprendemos com os erros – aprendemos quando discutimos os resultados de nossas atividades, seja a partir dos erros ou dificuldades ou a partir dos avanços.
- Aprendemos em diferentes ritmos e de diferentes maneiras – aprendemos que temos habilidades diferentes e ritmos diferentes assim como os nossos alunos. Aprendemos quando estamos dispostos a dialogar com as diferenças.

Apesar da alegria em perceber que os professores cursistas conseguiram se colocar na posição de aprendentes, considero insuficiente essa reflexão sem a continuidade de uma prática formativa no interior da escola.

O sentido da formação continuada deveria ser percebido pelos professores como uma necessidade inerente a sua profissão, e por outro lado, as instituições formativas e os programas oficiais de

formação continuada do MEC, deveriam ser cobrados quanto a elaboração uma orientação político-pedagógica coerente com a necessidade de instrumentalização teórico-prática dos professores.

É difícil escapar das contradições e ambigüidades quando a padronização escolar, incutida desde o período da revolução industrial, parece prevalecer naturalmente. As muitas dificuldades da escola (espaço e atores) e do seu entorno acabam prevalecendo assustadoramente nos saldos da educação pública. Indicam, portanto, a inadequação da lógica fabril no processo de educativo e a continuidade de uma política seletiva e excludente, que marginaliza as camadas mais populares da sociedade pelas suas precárias condições de adaptação ao sistema escolar.

ONDE ESTÁ O MANUAL DE INSTRUÇÕES?

Deixar que os fatos sejam fatos naturalmente,
sem que sejam forjados para acontecer. Deixar
que os olhos vejam pequenos detalhes
lentamente. Deixar que as coisas que lhe
circundam estejam sempre inertes, como móveis
inofensivos pra lhe servir quando for preciso.

(Chico Science)

Os questionamentos sobre a formação inicial e continuada do professor são tentativas de compreender as diferentes dimensões sociais, afetivas, cognitivas, operacionais, etc. desse complexo processo, considerando um contexto real situado em meu percurso profissional. Na compreensão de Kramer(2002, p. 122) é necessário considerar que:

Formar o professor como construtor do saber é tomá-lo como construtor de história, restaurando o sentido na narrativa, em que a linguagem não mais se esgote nos clichês de uma língua morta. (...) Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os inúmeros fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história.

Para remontar minha história recorro a um registro de quando escrevia sobre uma pesquisa que realizava no doutorado. Nesse fragmento de registro, retorno ao ano de 1993, durante o período de estágio no curso de pedagogia. Momento em que já sentia a necessidade de registrar e estudar sobre coisas que eu observava e que me despertavam a curiosidade e o interesse, independente das exigências acadêmicas que eu deveria cumprir prioritariamente para concluir o curso.

O recorte desse período me parece importante porque demonstra uma preocupação com o espaço escolar enquanto ambiente de formação do professor e não somente do aluno. Essa formação do professor tem sido um verdadeiro objeto de pesquisa para mim, embora seja bastante amplo e não esteja recortado, delimitado e refinado nos moldes que a compreensão acadêmica mais tradicional exige.

- **Berilo: as primeiras impressões desde 1993²**

Uma vez mais retorno ao Berilo (Escola Estadual Berilo Wanderley), mas desta vez sob um novo olhar, passo a observar e refletir sobre a forma como se tecem as relações sociais na escola e a sua possível interferência na formação político-profissional dos alunos de magistério.

Desde a última vez que havia estado no Berilo, isto é desde 1994, muitas coisas mudaram, outras permaneceram mais ou menos como sempre. O prédio, por exemplo, passou por uma boa reforma e ampliação; e como elemento de continuidade, manteve-se a tradição dessa escola em apoiar os pesquisadores e estagiários da UFRN que a elegiam como campo de pesquisa ou de estágio.

Nas experiências anteriores o Berilo foi meu campo de estágio no curso de Pedagogia, tanto para a prática de ensino do magistério de 2º grau, quanto para a prática de ensino do 1º grau, que hoje corresponde ao ensino fundamental.

Os registros que trago da primeira vez que estive no Berilo pontuam que no ano de 93 eu havia optado pela habilitação magistério e cursava a disciplina Prática de Ensino em Didática com a

² Recuperação de fragmentos de registro de campo na Escola Estadual Berilo Wanderley, por ocasião dos estágios para conclusão de curso em 93 e 94, e da pesquisa doutoral não concluída em 98.

Prof. Celina. A escolha da Escola Berilo Wanderley como campo de estágio, se deu principalmente por causa das boas referências que eram passadas por diversas professoras da graduação.

Freqüentemente ouvíamos nas salas de aulas, corredores e cantina do Setor I do Campus, comentários do tipo: “O trabalho do Berilo é diferente, nem parece escola do Estado”; “As professoras de lá são muito boas e bastante comprometidas com o trabalho que é realizado lá”; “Tem uma base de pesquisa daqui (Departamento de Educação) dando assessoria pedagógica no Berilo, e dá pra gente ver a diferença”.

Ouvindo esses comentários, eu me sentia muito estimulada em conhecer uma realidade de escola pública diferente. Não perdi a oportunidade de realizar o meu estágio de prática de ensino no Berilo.

E foi assim que numa tarde me vi diante do Berilo pela primeira vez. A Prof. Celina havia marcado comigo e outra colega minha de faculdade (Elilde) para nos encontrarmos no Berilo Wanderley a conhecermos a escola e a professora de didática da turma em que iríamos estagiar. Ao chegar à escola, junto com Elilde, a minha primeira impressão era de que lá não era muito diferente de outras realidades. Havia um grupo de quatro alunas, que estavam fora

da escola, conversando bobagens sobre paqueras e namorados em pleno horário de aula. Outras duas estavam saindo, atravessando a rua. Mais outro grupo de quatro ou cinco alunas estavam *fazendo hora* na banca de revista que fica na calçada dessa escola. Elas aparentavam ter a mesma idade que nós, e isso nos deixava inseguras quanto a podermos enfrentar uma sala de aula.

Durante os poucos minutos em que aguardávamos em frente à escola a chegada da nossa professora, observei a aparência externa do prédio. Parecia muito estragado: as paredes sujas e descascadas no rodapé, o chão de cimento estava cheio de buracos, o madeiramento do teto, que se via na marquise, parecia podre e era possível observar telhas quebradas ou fora do lugar. Fazia parte da escola um terreno com mato crescido e descuidado. Por trás do prédio ficava uma das lagoas do bairro de Pirangi, que devido ao período de estiagem estava quase seca.

A experiência de estágio nessa época foi muito boa, a professora da escola (Maria da Paz) foi muito prestativa e amável conosco. Ela e Celina já se conheciam. Chegamos à porta da sala em pleno horário de aula, após as apresentações entramos e tomamos lugar na sala. Observei que a Prof. Da Paz parecia muito organizada. Trazia consigo um caderno, que depois foi passado a mim e Elilde para que

planejássemos nossas aulas de estágio. Nesse caderno continha todo o planejamento da disciplina dividido por unidades e todas as anotações de suas aulas: conteúdos, datas de trabalhos, resultados de avaliações, observações sobre alunas, etc. Além desse caderno, a professora nos esclareceu várias questões sobre os tipos de atividades que ao realizar ela observava um melhor resultado com a turma. Assim foi situando o seu trabalho conosco, sempre atenciosa e prestativa.

Após o período de observações chegamos ao momento da aula, momento em que fomos observadas tanto pelas duas professoras: Celina e Da Paz. As alunas da turma (não havia homens matriculados) eram bastante compreensivas conosco e nos deixavam muito à vontade. Porém, era inevitável o desconforto. Sabíamos que éramos avaliadas pelas professoras e pelas próprias alunas, que mesmo inconscientemente comparavam o nosso desempenho com o da sua professora. Sabíamos, porém, que não deveria ser diferente, afinal de contas estávamos em situação de treinamento e de aprendizagem.

No semestre seguinte retornei ao Berilo para realizar a Prática de Ensino do 1º grau. Assim, durante o primeiro semestre de 94, pude satisfazer o desejo de conhecer o Berilo e o seu trabalho mais de perto, já que a duração do estágio em didática havia sido muito curta. Diferente da primeira experiência, o estágio do 1º grau teve uma duração

mais extensa, e assim, pude conhecer todas as áreas da escola e ao mesmo tempo manter um contato com a direção, equipe pedagógica e docente do ensino fundamental.

Participei das reuniões semanais de assessoramento e planejamento pedagógico promovidas pela equipe da UFRN³, composta de professores e alunos da pós-graduação. A turma em que estagiei foi uma 4ª série, com 31 alunos na faixa etária de 9 a 14 anos, que estavam sob os cuidados da professora Enilda. Ela era uma professora novata na escola e não conhecia o trabalho de lá. Fui colocada nessa turma a fim de ajudá-la a se integrar com o grupo da UFRN.

Entretanto, ao final do estágio, o meu relatório continha um depoimento pessoal um tanto quanto decepcionado em relação as minhas expectativas iniciais. Percebi nesse semestre letivo que a adesão das professoras da escola ao trabalho da UFRN era superficial. Na verdade as professoras haviam incorporado um discurso pedagógico novo, mas não o compreendiam verdadeiramente, e portanto, prevalecia a sua antiga prática educativa, marcada por atitudes autoritárias e preconceituosas e por metodologias que exploravam a memorização em detrimento da compreensão.

³. O referido trabalho de assessoramento é parte de uma Base de Pesquisa “Uma escola para a escola” (título do projeto na época), que até 1998 estava inserido no NEPEB (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Agora em 98, chego pela manhã na mesma escola e observo que vários estagiários que lá chegam já não recebem um atendimento tão atencioso. As coisas pareciam acontecer na base do improvisado. Cito o caso do professor que sequer apareceu na escola para acompanhar o aluno-estagiário, seu contato com a professora da disciplina se resumiu a uma carta de apresentação, entregue pelo próprio estagiário e de um breve contato telefônico, segundo ela me informou. Agradara-se da situação, pois estava precisando de tempo para dar conta de outras tarefas, aproveitando para realizá-las enquanto o estagiário estivesse em seu lugar.

Senti-me decepcionada com o pouco caso da escola. Ninguém parecia se importar nem com os alunos da escola e nem com o estagiário da UFRN, que sequer estava sendo acompanhado de perto pelo seu professor.

Resta esclarecer sobre esse fragmento de registro que os professores, tanto da escola quanto da universidade, eram formadores de professores, nos cursos de Magistério e de Pedagogia, e que eu me sentia perturbada em saber que novos professores estavam sendo formados dentro desse contexto de descaso político-pedagógico.

Em fevereiro de 2001 ingressei, mediante concurso público, na Rede Municipal de Ensino de Natal para assumir o cargo de professora. Estava habilitada a preencher uma vaga na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou Níveis Iniciais da Educação de Jovens e Adultos conforme a necessidade das escolas da rede. Todas as vagas disponíveis eram para as escolas das regiões Norte e Oeste da cidade – áreas reconhecidas pelos seus problemas estruturais, físicos e humanos e pelas piores condições de acessibilidade.

Em contrapartida, eu não tinha experiência específica com alfabetização e preferia turmas de 2º ciclo; não tinha afinidade com crianças pequenas e, portanto, não me encaixava no perfil da Educação Infantil, pela própria inexperiência e falta de habilidade proporcionar os cuidados necessários para as crianças dessa faixa etária. Também não tinha disponibilidade para trabalhar com a EJA, por se tratar do período noturno que é sempre mais cansativo e sacrificado, apesar de ter certa admiração e vontade de atuar nesse segmento.

Mesmo com as poucas opções de vagas e com as restrições que eu mesma me fazia, consegui satisfazer parcialmente

as minhas expectativas, pois como havia obtido boa classificação me foi concedida a preferência na escolha das escolas. Optei pela escola que ficava mais próxima de minha casa, aproximadamente 6 km de distância, com vaga para o turno matutino, porém em uma turma de alfabetização do 1º ciclo.

Essa escola era a Maria Salete Alves Bila no bairro do Planalto, e assim como o bairro, suas condições eram extremamente difíceis. O planalto, até então, era um bairro que eu só conhecia por nome e sabia superficialmente que se tratava de um local onde a pobreza e a violência atingiam altíssimos índices.

Estava muito contente e cheia de vontade de enfrentar esse novo desafio: alfabetizar. Afinal, como se adquire experiência? Eu não havia me formado em Pedagogia e era habilitada em Magistério? Certamente bastava rever algumas bibliografias, talvez Ana Teberosky, Cagliari e Emília Ferreiro, e então preparar um bom planejamento para tudo funcionar bem. Eu tinha um modelo teórico, uma receita que os mestres haviam me ensinado e que eu deveria usá-la para ensinar. Não sabia o quanto era ingênua... Mas o *destino* reservado às professoras debutantes não sabia o quanto sou determinada e até teimosa!

A vida escolar numa realidade tão dura e desumana não demorou a me ensinar algo que a formação na graduação de pedagogia ou na pós-graduação em educação jamais conseguiu: desafiar certezas e hábitos, presentes nos profissionais que atuam nas escolas – desde pessoal de apoio aos gestores – solidificados no sentimento de impotência e acomodação ao convívio com situações extremas de precariedade. Mesmo porque nas licenciaturas, em sua maioria, não se trabalha com a perspectiva de relacionar as teorias de ensino com a Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública. Essa é, pois, uma maneira de reforçar um pensamento dicotômico entre teoria e prática, dificultando a compreensão da complexidade do processo educativo no sistema formal de ensino, onde a padronização do conhecimento e utilização de uma didática inflexível e descontextualizada não são condutas produtivas para a aprendizagem. Tanto é verdade que os recém-licenciados não atribuem significado e funcionalidade a essa aprendizagem para o exercício do seu ofício, principalmente quando eles já exercem a profissão antes da graduação em pedagogia e percebem esse descolamento da realidade. O que parece estar em jogo para eles é o diploma para sua melhoria funcional.

Ainda em relação aos primeiros anos na rede municipal de ensino, estranhava o fato de ao ser convocada para assumir o cargo

ter passado um rigoroso exame físico, mas não psicológico ou de saúde mental. Estranhava também que os novos professores não recebessem da SME nenhuma orientação específica sobre a estrutura e funcionamento da rede. Simplesmente fomos encaminhados às escolas sem maiores explicações. Deveríamos nos apresentar a direção da escola e retornar com o encaminhamento assinado pelo diretor confirmando o nosso comparecimento naquela unidade de ensino.

Minha primeira missão foi descobrir como chegar nessa escola. Ela havia sido fundada em agosto do ano anterior e não era bem conhecida de modo que ao chegar no Planalto precisava parar em cada esquina para pedir informações que quase ninguém sabia ou se dispunha a dar. Algumas ruas eram precariamente pavimentadas, mas a maioria era de terra.

Por volta das 9 horas da manhã, o sol estava bem quente e o calor infernal, a chuva que havia caído à noite inundara as ruas de lama de modo que quase atolei o carro por duas vezes antes de chegar à escola. Sentia um pouco de medo de ficar com o carro enguiçado por ali e ainda assim sentia-me bastante motivada com o novo trabalho. Não queria me deixar levar por preconceitos e paranóias da violência urbana.

O cenário do bairro era bem interessante, logo na entrada, após a linha do trem, fiquei admirada com uma feira que vendia de tudo um pouco: alimentos, roupas, animais vivos e até móveis. Pude sentir o mau cheiro de dentro do carro com os vidros fechados e o ar condicionado ligado. Havia na rua algumas casas de pequeno comércio funcionando no térreo e no andar superior ou nos fundos a residência dos proprietários. Não parecia ser um bairro tão pobre, como outros que eu já conhecia, mas ali era a rua principal.

A realidade das demais ruas e vielas era bem diferente e precária. Casas de tijolo aparente, piso batido, telhados improvisados com placas de zinco retiradas de outdoors, esgoto correndo pelas ruas junto com galinhas, crianças, lixo, bodes e burros. Eu olhava para aqueles meninos e deduzia que seriam os meus alunos, alguns deles acenavam para mim como se conhecessem e eu sorria para eles com o coração partido e revoltada pelas condições de suas vidas, indignada com a nossa política econômica e social. Se eu fosse a professora deles teria que dar o melhor de mim, pensava enquanto dirigia.

Encontrei afinal a escola. Era uma casa com a pintura nova, um telefone público na calçada e um vigilante no portão. Em relação às outras casas era um bom prédio. Desci do carro, me

apresentei ao vigia e ele me deu passagem. Na garagem da casa funcionava uma sala de aula, no terraço havia mesas para crianças da Educação Infantil, na pequena sala de estar uma outra sala de aula, depois havia outra sala onde funcionava a sala dos professores, do lado esquerdo a cozinha e do lado direito um quarto para mais uma sala de aula, em frente um banheiro e uma suíte. Na pequena suíte funcionava no mesmo espaço: direção, supervisão e secretaria. O banheiro da suíte não tinha porta, usava-se uma cortina e era destinado aos professores e funcionários da escola.

Sabia que não seria fácil, mas muito me admirava como se podia trabalhar naquele ambiente tão pequeno, mal ventilado e mal iluminado.

Antes do início do ano letivo tivemos uma reunião geral na escola com toda a equipe de professores, supervisão e direção, para entrosamento do grupo e informes gerais: calendário letivo, listagem de alunos por turmas, histórico de casos mais complicados de alunos e famílias, rotina da escola e outros assuntos administrativos. A escola funcionava em três horários: matutino – 7h às 11h, intermediário – 11h30 às 13h30, vespertino – 14h às 17h. Na rotina da escola não havia intervalo para os alunos porque não havia espaço para brincarem e o lanche era servido na própria sala.

Nesse ano de 2000, 90% das professoras da escola Salete Bila eram recém concursadas, algumas já eram professoras da Rede Estadual ou da Rede Privada trabalhando em outro turno. Tínhamos no horário da manhã duas turmas de educação infantil, duas turmas de 1º ciclo em fase inicial de alfabetização e uma turma de 2º ciclo em fase inicial de sistematização.

Fiquei responsável pela turma de 1º ciclo que funcionaria na garagem com 36 alunos em idade de 6 a 9 anos. A supervisão da escola me informou o caso de um aluno com necessidades educativas especiais em função de um problema auditivo – otite crônica com perda parcial de audição – acrescido de epilepsia mal tratada.

Estava surpresa e inconformada com a quantidade de alunos que a escola matriculava por sala. Não havia a menor condição de se fazer um trabalho decente com os alunos e questionei bastante, juntamente com as professoras, aquela situação desumana e improdutiva. A resposta recebida pela direção era bem taxativa: temos uma demanda de matrículas ainda maior, a lei determina a universalização da matrícula no ensino fundamental e não existe outra casa melhor e maior para alugar por aqui.

Não me convenci plenamente daqueles argumentos e num futuro não muito distante descobri que o total geral de matrículas

incide sobre montante das verbas repassadas pela SME à escola, destinadas a prover seu funcionamento.

Na semana seguinte a equipe de professoras e supervisora da Escola Salete Bila participou da Jornada Pedagógica das Escolas da Rede realizada para todo o quadro de professores municipais de Natal. Essa Jornada, que acontece semestral ou anualmente, faz parte de uma programação de formação continuada promovida SME.

A Jornada aconteceu com uma abertura geral, ocasião em que se formou uma mesa redonda composta por técnicos da SME para falar algumas coisas que considerei bobagem, quase não fiz anotações e não possuo mais nada do material distribuído no evento: textos em cópia xerox de baixa qualidade, panfletos e folder. A programação continuou nos dias seguintes com uma estratégia diferente e interessante: foram formadas turmas de professores conforme área de atuação – Educação Infantil; Ciclos; Áreas específicas do conhecimento para professores de 5ª a 8ª séries e EJA.

Naquele ano o sistema de ciclos ainda estava sendo implantado pela rede e muitos professores, supervisores e diretores de escolas tinham expectativas de que naquele momento de formação

pudessem encontrar respostas para suas dúvidas sobre essa nova forma de organização do ensino.

Ao final da oficina que participei nessa jornada foi proposto pelas formadoras que fizéssemos uma auto-avaliação do que havíamos aprendido. Lembro que o depoimento geral enfatizava que as formadoras haviam trabalhado de forma bastante envolvente, haviam discutido e ensinado muitas coisas importantes, mas infelizmente quase todas as dúvidas e incertezas sobre os ciclos permaneciam sem resposta.

Após essa Jornada, que faz parte até hoje da política de formação continuada adotada pela SME, embora tenha sofrido modificações ao longo desse tempo⁴, a equipe da escola reuniu-se mais um dia para planejar. Combinamos no planejamento realizar durante a primeira quinzena o diagnóstico da aprendizagem dos alunos e a festinha de carnaval. As aulas iniciavam-se na semana seguinte: uma experiência fantástica, emocionalmente e desgastante para mim.

Planejei uma atividade de apresentação da turma onde os meninos e meninas cantavam uma música de roda de nosso folclore

⁴ . Atualmente essa Jornada recebe o nome de Jornada de Educação das Escolas da Rede Municipal – JENAT, e vem ocorrendo basicamente através de um ciclo de palestras e conferências, em torno de um tema, que são proferidas por pesquisadores e teóricos cuja produção científica tem relevância pedagógica. Desde 2003 faço parte da equipe que planeja e coordena a realização da JENAT na SME.

passando um barquinho de cartolina entre eles, e sucessivamente, quando a música parava, aquele que estivesse com o barquinho na mão se apresentaria para os colegas e a professora. Nesse momento, cada um deles teria de relatar também as suas preferências por brinquedos e brincadeiras. Deveriam ainda pintar um crachá com desenho de boneco ou boneca, segundo o seu sexo, e escrever nele seu próprio nome e no verso o nome da escola, o nome da professora.

Saí de casa bem cedo, era o primeiro dia de aula, eu estava super animada, fui uma das primeiras pessoas a chegar à escola. Corri para a garagem do prédio da escola, isto é, a sala de aula e comecei a organizar o espaço, porém não havia muitas opções. Não havia mesa, cadeira ou espaço para mim, apenas as carteiras dos alunos amontoadas naquele espaço apertado, abafado e escuro. Apesar disso, não desanimei. Com boa vontade e ajuda das funcionárias da cozinha consegui arranjar uma carteira velha, sem cadeira, para colocar meu material de trabalho. A entrada de todos os alunos e professores era pelo portão daquela sala de aula, isto é, da garagem. Isso significava alguém passando por ali a todo o momento em meio às atividades com os alunos.

Na passagem do portão a diretora saudou aos pais, alunos e professores e começou a chamar os alunos, conforme suas respectivas turmas e professores, para se organizarem em fila e entrar. Quando todos haviam entrado o barulho cresceu assustadoramente. As crianças menores da educação infantil choravam por seus pais e irmãos maiores que estavam em outras salas. Um fator agravante é que não se teve como fazer com os meninos menores da educação infantil um período de adaptação progressiva à escola e à professora.

Após uns 30 minutos as crianças foram se acalmando e a atividade que eu havia planejado – uma apresentação da turma e confecção de crachás – começou a fluir, mas os alunos eram extramente impacientes e não prestavam muita atenção ao colega que falava. Por outro lado, eu sentia dificuldade para ouvi-los e entendê-los, pois falavam de modo estranho, usavam palavras de um dialeto local que eu desconhecia ou possuíam um sotaque enrolado. Precisei de mais ou menos uma semana para começar a entendê-los sem maiores dificuldades.

A tarefa de apresentação, entrosamento e confecção de crachás durou toda a manhã, que correu muito rápida. Apesar das dificuldades mencionadas considerei a atividade produtiva e as

crianças pareciam muito satisfeitas. Por outro lado, percebi que muitas delas mal sabiam segurar num lápis, contudo algumas não tiveram dificuldade na execução de toda a atividade. Em geral, tanto meninos quanto meninas, gostaram e sentiram-se motivados, porém, tive que dobrar esforços com um grupo de mais ou menos doze alunos. O maior problema era que todos queriam a minha atenção ao mesmo tempo e a minha circulação na sala por entre as carteiras era dificultada pelo espaço mínimo que sobrava entre elas e que eu mal conseguia me equilibrar. Eu pingava de suor com o calor que fazia, parecia estar numa sauna, tive vontade de fugir, estava exausta e certamente frustrada com tantas dificuldades.

Durante o período de diagnóstico alguns casos me chamaram a atenção, pois além dos conhecimentos que os alunos apresentavam pude coletar informações sobre o contexto familiar deles através de seus próprios relatos, dos relatos dos seus pais e também daqueles repassados pela supervisão e direção da escola. Não é objeto desse trabalho analisá-los, mas focar alguns contextos observados pode explicar como essa vivência profissional que tive colaborou no meu processo de formação continuada.

Rejeitei a idéia de aqueles alunos eram casos perdidos. *Difíceis sim, perdidos não!* Era a minha resposta indignada diante dos comentários que ouvia da direção, supervisão e colegas.

Havia, por exemplo, o caso daquela criança mencionada pela supervisora, que na verdade se tratava de uma criança mesmo de uma criança muito mal cuidada; aliás, era o caso de quase todos os alunos daquela escola. Uma realidade se estende ainda hoje por quase toda da rede pública de ensino. Esse menino tinha problemas auditivos e devido a uma otite crônica, seu ouvido esquerdo expelia habitualmente uma secreção purulenta e fedida. Já havia perdido parcialmente a audição e como isso se dera desde muito pequeno, falava meio embolado e muito alto, quase gritando. Sofria de epilepsia e tinha ataques convulsivos com freqüência. Era considerado *retardado*, entretanto, sem nenhum diagnóstico clínico. Os outros garotos zombavam dele e as meninas tinham medo, a equipe da escola que já o conhecia tratava-o com um misto de pena e descaso.

Freqüentemente esse garoto apresentava um comportamento agressivo: batia nos colegas, chutava e derrubava carteiras, não permanecia na sala por muito tempo. Sua mãe era prostituta e usuária de maconha. Mal lhe conduzia todos os dias até a escola. Era o único filho que não dera para adoção.

Como já dito, o caso citado não era o único na escola e nem na sala de aula. Havia várias crianças com histórias de vida bem complicadas: crianças que sofriam abuso sexual de padrastos, crianças prostituídas e portadoras de doenças sexualmente transmissíveis, crianças drogadas pelas mães que usavam desse expediente para acalmar os filhos, crianças catadoras de lixo, crianças pedintes, crianças com problemas de saúde agravados pela falta de atendimento pediátrico, crianças desnutridas e famintas. *Mas todas elas crianças!*

Incomodada e inconformada por não conseguir desenvolver o mínimo do mínimo das atividades que planejava para a sala de aula, compreendi que aquilo que pensava ser suficiente não era. Revoltava-me com o descaso político dos governantes que fingiam desconhecer aquela realidade. Porém, aquele tipo de revolta não era produtiva e nem me ajudava a melhorar as condições de trabalho na escola.

Esse período, toda a pesquisa de doutorado que vinha desenvolvendo assumiu papel secundário para mim. Estava deprimida com a minha importância profissional e frustrada com a indiferença social, que se estendia a própria validade da minha formação acadêmica. Essa fase de questionamento do papel formativo da

universidade me levou a uma profunda descrença pelo valor da *pesquisa científica*, teórica e distanciada da verdadeira cara social da educação da educação pública brasileira. Nas condições em que me encontrava na escola e diante de um ambiente acadêmico hostil da pós-graduação, que não sabia tolerar fraquezas ou conviver respeitosamente com as divergências de opinião, que em geral só reconhecia e valorizava o conhecimento padronizado, embora o discurso fosse diferente.

É bem verdade que também recebi o apoio de alguns professores do programa e do meu próprio orientador, mas me sentia sem força e sem brilho. Repudiei burramente a minha formação e amarguei o desperdício de uma pesquisa que desenvolvera com tanto entusiasmo. Considerei não haver mais sentido em concluir a tese.

Naquele ano foi tudo muito agitado e confuso. Estava absorvida com os problemas da escola e da sala de aula e decepcionada com a minha formação profissional. O que eu aprendera? Ou melhor, o que eu não aprendera? O que me faltava para ser uma professora competente? Seria a experiência? Certamente não, pois conhecia professores com vários anos de magistério enfrentando as mesmas dificuldades.

Muitos colegas professores diziam-me que ninguém podia dar jeito em nada daquilo, que eu era boba em preocupar-me com um problema que era culpa do governo. Até concordava em parte com aqueles comentários, mas sabia que algo podia ser feito e que dependia de mim. Sabia qual era a minha responsabilidade e o papel que deveria exercer junto à escola. Seria menos complicado render-me ao fracasso.

No entanto, a simples adoção de algumas alternativas que estavam ao alcance da própria escola possibilitou aos alunos uma melhor condição de aprendizagem. No caso, por exemplo, da criança com dificuldade auditiva e epilepsia, após o primeiro mês de aulas sem obter sucesso e enfrentando diversos problemas para ensinar dentro daquela garagem abarrotada com 36 alunos, discuti o problema com a supervisão da escola: decidimos chamar a mãe do aluno para conversarmos. No horário de saída combinamos com a mãe para termos essa conversa no dia seguinte. Ela deu uma desculpa para não comparecer, porém insistimos em outra data e ela não teve como escapar.

Na semana seguinte a mãe desse aluno compareceu à escola para conversarmos. Após o horário da aula, reunimo-nos no quarto onde funcionava a supervisão: ela, a supervisora e eu.

Perguntamos sobre a criança e ouvimos bastante os relatos da mãe. A supervisora ia anotando algumas coisas em seu caderno enquanto conversávamos. Orientamos àquela mãe sobre a necessidade de ela se fazer mais presente na educação do filho, e isso significava levar o menino ao pediatra regularmente para tratar dos seus problemas de audição e de epilepsia, de modo que ele pudesse ter uma vida mais normal. Ela tentava desculpar-se de várias maneiras tentando furtar-se da responsabilidade. Acatamos algumas das suas queixas, principalmente às que se referiam ao atendimento precário do posto de saúde, mas deixamos claro que não permitiríamos que a criança permanecesse sem ajuda médica. Conversamos sobre o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente e a orientamos para que o caso não chegasse à Vara da Infância e da Juventude.

Posso dizer que essa medida foi uma excelente alternativa para nós, apesar de sabermos das dificuldades que teríamos no caso dela não se incomodar. Após algumas semanas esse aluno não representava mais ser um problema para a escola. As crises de epilepsia foram controladas e a otite havia regredido. Contudo, durante todo o ano tivemos que manter contatos regulares com a mãe do aluno, pois se esquecíamos de lembrá-la de sua responsabilidade o menino logo aparecia doente.

Assim como esse caso, vários outros envolvendo histórias e problemas diferentes foram equacionados, pelo menos parcialmente, a partir de medidas simples que a própria escola pôde adotar. Isso repercutiu na melhoria do meu trabalho com os alunos. Outros problemas, porém, não puderam ser resolvidos, pois dependiam de mudanças nas condições estruturais da escola, como por exemplo, os alunos estarem espremidos no pequeno espaço de uma garagem abafada, mal iluminada e com constante vai-e-vem de pessoas transitando e passando por dentro daquele espaço. Como se não bastasse, a diretora vivia a suplicar junto às professoras que recebêssemos mais um aluno. A democratização do acesso à escola era a desculpa, porém a renda per capita aluno parecia ser o verdadeiro motivo, embora não pudéssemos provar. Revoltada com tanta falta de bom senso ironizei numa reunião de planejamento sugerindo que ela mandasse fabricar carteiras em forma de beliche para caber mais alunos.

Esse foi também um ano de chuvas intensas que inviabilizaram muitos dias de aula, pois a escola ficava submersa na lama que se empoçava nas ruas e inundada pelas goteiras do telhado. Muitas famílias foram temporariamente desabrigadas e as crianças passavam semanas sem aparecer na escola. Outro fato marcante naquele ano em que estava trabalhando na Salete Bila, foi à

ocorrência dos casos das crianças raptadas de seus lares no meio da noite, fato que aterrorizou as famílias daquela comunidade e toda a escola. Por conta disso enfrentamos, quase dois meses, um clima de medo constante com a segurança dos meninos e as suas famílias temiam levá-los para escola, de modo que o processo de ensino e aprendizagem foi bastante prejudicado.

Contudo, ao final do ano, aproximadamente 1/3 dos alunos havia sido alfabetizado em seu primeiro ano de escolaridade. Parecia frustrante para mim, mas o reconhecimento do meu trabalho e do sucesso dos alunos chegava através dos pais. Mesmo no caso dos alunos que não se alfabetizaram naquele ano, os pais diziam que percebiam um notável progresso no desenvolvimento dos seus filhos. Os pais pontuavam, em seu vocabulário próprio, as mudanças que observavam no tocante à socialização escolar e a um conjunto de habilidades de estudo, como: observação, comparação, classificação, investigação, elaboração de questões e hipóteses.

Para mim, foi uma aprendizagem riquíssima essa experiência na E. M. Salete Bila, pois me provocou o desejo de rever conceitos e teorias e confrontá-los com o dia-a-dia da escola, embora me sentisse física e emocionalmente esgotada. Percebi que as teorias da educação só me eram verdadeiramente úteis se pudessem ajudar-

me a compreender melhor os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, e se eu soubesse como recriá-las e adaptá-las às especificidades das relações pedagógicas. Aquele conhecimento muito didatizado nos manuais de pedagogia passaram a me parecer receitas quase estúpidas, uma vez que em nome da racionalidade e cientificidade os autores limpavam de seus escritos quaisquer imprecisões e imprevistos tão típicos do dia-a-dia da vida da escola.

No ano seguinte, tendo recuperado minha motivação para a tese, estava preocupada com o atraso no cronograma de pesquisa para o doutorado. Pensando em alternativas que me permitissem conciliar os horários de trabalho com os horários de estudo, procurei a SME, no sentido de atuar em supervisão escolar, a exemplo de algumas colegas que estavam nessa mesma situação e haviam conseguido a liberação da sala de aula. Foi então que surgiu a oportunidade para trabalhar como formadora da própria SME através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, que estava sendo implantado em parceria com Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Ironicamente, essa nova experiência, que deveria ajudar-me a concluir o doutorado contribuiu para que eu desistisse da pesquisa em função do prazo que se esgotara e do meu profundo envolvimento com os estudos sobre processo de alfabetização e com as atividades de formação dos professores.

Apesar da perda no âmbito acadêmico, foi um momento de intensa aprendizagem conceitual e procedimental, tanto em relação ao processo de alfabetização quanto em relação a uma didática de formação continuada mais compatível com as demandas do professor. Esse foi o início de uma nova fase bastante significativa em vida pessoal e profissional, que me ajudou a buscar novamente a pós-graduação e a pesquisa, que manteve o mesmo foco de interesse (a formação docente) ganhou uma nova perspectiva metodológica: o relato reflexivo da experiência vivenciada.

VIRANDO AO AVESSO

É aqui que se faz necessário um incessante canto
dos amanheceres, orquestrado por uma angústia
do método, onde a disponibilidade para o
questionamento é uma infindável forma de
vivificar o que aprendemos a nomear de real e de
verdade.

(Roberto Sidnei Macedo)

A nova etapa que se iniciou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, que foi a experiência de formadora de professores em serviço, foi um período de intensas inquietações e transformações para mim. De fato uma fase marcante, em que muitas coisas tomaram novo sentido em minha vida profissional e acadêmica.

Repercutiu em novo um olhar sobre a pesquisa e a pós-graduação me levando reformular todo o trabalho que já havia desenvolvido. Sentia que era necessário pensar a formação dos professores a partir do cotidiano escolar, para criar situações

pertinentes de aproximação teórica, e assim, auxiliá-los a construir práticas docentes mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

No período em que estava em sala de aula na Salete Bila eu havia me decepcionado com a pós-graduação e um pouco comigo mesma. Ao final do ano naquela escola, estava esgotada, física e emocionalmente, pois todos os poucos resultados eram conseguidos com muita batalha.

Percebia que uma pesquisa só teria sentido para mim se fosse fruto de uma atividade de intensa reflexão sobre um problema concreto próximo da minha vivência acadêmica e profissional. Então, os estudos desenvolvidos no grupo de formadoras do PROFA, paralelamente às atividades de formação que exercia em duas turmas, me levaram novamente ao centro das minhas preocupações: a formação dos professores, que se constitui hoje no objeto de análise deste trabalho. Certamente a cobertura dessa torta é o processo de alfabetização, que também havia se tornado de grande interesse para mim, a partir da experiência na escola Salete Bila.

O primeiro contato com a coordenadora responsável pelo PROFA na SME foi rápido e formal, ela quis saber sobre minha experiência profissional, ao que lhe respondi de modo objetivo. Eu estava bastante ansiosa e foi um alívio termos uma conversa breve.

Na ocasião ela me informou que haveria uma reunião com o grupo de formadoras na semana seguinte e que eu deveria comparecer na data e local determinados. Tomei nota da informação e voltei para casa.

Não sabia ao certo o que pensar; estava bem disposta para seguir outros percursos que extrapolassem os limites da sala de aula com alunos do ensino fundamental, mas também temia por aquele trabalho totalmente novo, com pessoas desconhecidas e sobre um assunto para o qual me admitia incompetente. Por outro lado, aquela era uma oportunidade em que eu poderia aprender justamente sobre um assunto que tanto me afligira no ano anterior. E finalmente, a conveniência falou mais alto: certamente estavam me oferecendo melhores condições de trabalho, mais compatíveis com as pretensões de conclusão da tese.

O período letivo de 2001 já havia se iniciado e eu permanecia na Escola Municipal Salete Bila. Estava exercendo a função de supervisão em substituição, de modo que o combinado até aquele momento era para que eu trabalhasse três horários no PROFA e os outros dois na escola.

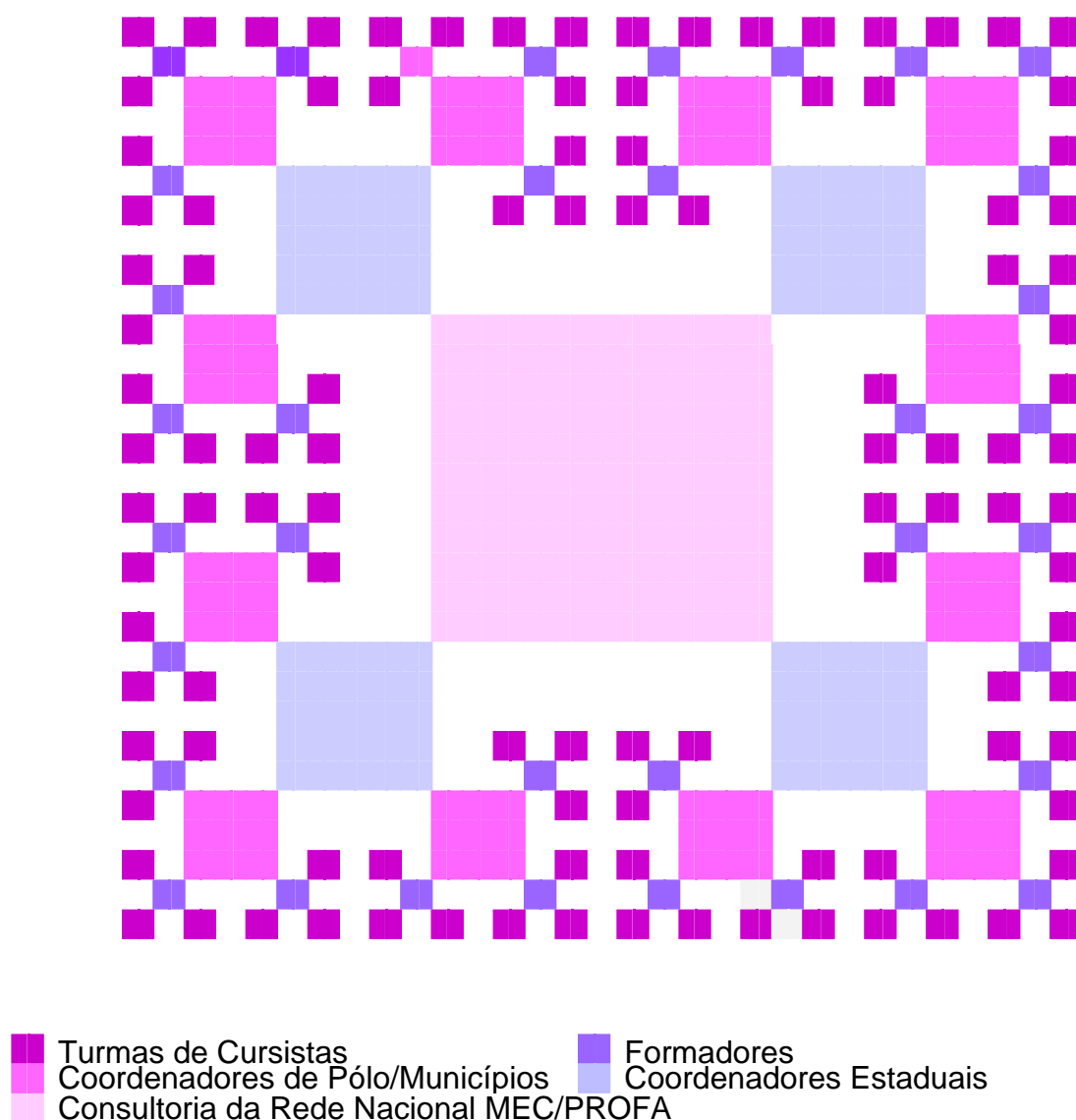
A reunião geral do PROFA que aconteceu com todo o grupo de formadoras foi uma surpresa para mim. Lá eu encontrei duas amigas da faculdade e me senti mais tranqüila. O grupo, porém, era bastante

diversificado e totalizávamos onze professoras. Desse grupo, quatro aparentavam bastante experiência e competência, as demais pareciam um pouco perdidas como eu. A reunião foi para apresentar uma parte do Programa e para informar que estaríamos participando de uma formação geral e mais um mês de formação específica antes de iniciarmos o curso com os professores cursistas da rede.

O PROFA foi elaborado por uma equipe técnica do MEC e de consultores convidados, sendo gerenciado pela Secretaria de Ensino Fundamental desse órgão, através de uma Rede Nacional. A capilaridade dessa rede visava um maior fluxo de interações entre as turmas de professores cursistas, as equipes de formadores em formação e a equipe nacional de consultores.

A Rede Nacional de Formação do PROFA tinha uma estrutura bem planejada, como se pode ver na representação gráfica que se segue, porém, a idéia de rede também se prestou à noção de hierarquia e controle, segundo a percepção da equipe de formadoras da SME. Frequentemente nos queixávamos das cobranças que nos eram impostas, criticávamos a nossa falta de autonomia e a forma como éramos avaliadas.

Representação Gráfica da Rede Nacional de Formação do PROFA



Segundo essa estrutura, os coordenadores da rede nacional atuavam principalmente junto aos coordenadores estaduais e coordenadores de pólos constituídos por municípios circunvizinhos. Cada coordenador geral de pólo atuava junto a uma equipe de formadores e estes faziam a formação dos professores cursistas. A

formação de todas as equipes de coordenadores e formadores acontecia simultaneamente à formação dos professores cursistas. Isso foi um grande desafio que enfrentamos.

Na primeira etapa da formação, tivemos três dias de estudos no Instituto Kennedy, onde estavam presentes alguns coordenadores da rede nacional e mais a coordenadora da rede nacional responsável pelo Rio Grande do Norte. Além dos coordenadores da rede nacional estavam presentes os coordenadores gerais de pólo e as equipes de formadores no Rio Grande do Norte. No caso de Natal não houve formação de pólo por conta de dificuldades operacionais, como por exemplo, a disponibilidade e compatibilidade de horários para reunir as equipes das três instituições que aderiram ao PROFA: SME, Fundação Fé e Alegria e o MEIOS – Movimento de Integração e Orientação Social.

Lá no Instituto Kennedy eu ainda não me sentia muito à vontade, conhecia pouco sobre o programa e a política de formação continuada adotada pela SME e pelo MEC. Logo de início achei o trabalho bem interessante e até estava gostando, embora a postura dos coordenadores me parecesse excessivamente dogmática.

Os coordenadores da rede nacional, presentes naquelas atividades desenvolvidas no Instituto Kennedy, adotavam uma atitude

muito radical frente a qualquer pergunta feita pelos formadores que pudesse gerar dúvidas quanto à qualidade do PROFA ou ao seu teor ideológico. Se por um lado eu admirava o domínio e tranquilidade dos coordenadores, por outro estava me segurando na cadeira para não provocá-los, pois aquele comportamento irreduzível gerava uma antipatia desnecessária.

Durante esses três dias me inquietei ainda mais quando o assunto em pauta era a didática da alfabetização a partir do conhecimento da psicogênese da língua escrita e dos estudos sobre letramento. Todo o tempo debatia-se sobre como propor para os alunos atividades significativas de leitura e escrita. Eu percebia, mesmo com desconfiança, que havia uma preocupação muito presente em discutir a prática do professor na sala de aula, assim como reorientar o discurso sobre o fracasso escolar nas séries iniciais da escola pública. Algo que eu ainda não havia experimentado em nenhum momento da minha formação acadêmica. Entretanto, era como se tudo dependesse exclusivamente da competência pedagógica dos professores, não se podia ampliar o debate do fracasso escolar aos condicionantes sócio-políticos e econômicos presentes na ideologia neoliberal. Com o passar do tempo e com o aprofundamento de questões específicas sobre alfabetização as formadoras da SME se modelaram a essa visão reducionista em

função do foco da formação: a alfabetização. Eu me encolhi, naquele momento, diante delas e da coordenação para não criar conflitos que iriam me prejudicar profissionalmente.

No último dia do encontro no Instituto Kennedy eu recebi outra proposta de SME: deixar o trabalho na escola para assumir integralmente o PROFA, ficando definitivamente lotada na própria Secretaria. Aceitei de imediato, pois já havia tido alguns problemas de saúde pelo convívio naquela escola tão insalubre. Lá eu frequentemente adoecia com problemas respiratórios e alérgicos; era inevitável o contágio através do contato com alunos; jamais consegui recusar o abraço e o beijo de uma criança. Nunca concebi educação sem afeto, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Essa equipe das onze formadoras da SME/PROFA atendeu a nove turmas de professores em exercício, em 14 escolas⁵ e uma instituição conveniada - todas localizadas na região oeste de Natal, que como já dito, é uma área bastante carente. As nove turmas tiveram uma matrícula inicial de 230 professores, e ao final do curso tivemos um total de 140 concluintes. Esse curso, que tem uma carga horária total de 180 horas, sendo 75% de aulas presenciais e 25% de

⁵ . A relação das escolas, turmas e horários de funcionamento do PROFA em 2001 encontram-se no apêndice deste trabalho.

aulas vivenciais, as nove turmas iniciaram em abril de 2001 e concluíram em julho de 2002.

A leitura do material do PROFA não me dizia nada de muito novo sobre as teorias da alfabetização, mas atingia em cheio minha curiosidade sobre a transposição didática dessas teorias. Isso me fez tornar a pensar sobre a forma como teoria e prática podem completarem-se, como todos dizem e não fazem. Talvez porque não tiveram a oportunidade de estudá-las ou, talvez, numa avaliação mais econômica, porque seria muito esforço para a pouca remuneração que é o salário do professor.

Apesar de o PROFA apresentar uma estrutura toda pré-elaborada, cabendo ao formador dominar a técnica e o conteúdo para aplicá-los na formação dos professores, o grupo de formadoras da SME teve a sorte de ter participado de várias situações criadas pela representante da Rede Nacional no RN, que contribuíram definitivamente para que uma parte nós nos sentíssemos provocadas a estudar o programa para além de sua mera execução.

Apesar disso, na minha avaliação pessoal, os conhecimentos sobre estratégias de formação e processo de alfabetização não foram bem apreendidos pela totalidade do grupo de formadoras. Assim também, em todas as turmas, os resultados do

curso junto a uma parcela dos professores cursistas devem ser relativizados. Isso porque a aprendizagem traz consigo, enquanto processo individual e volitivo, uma série de condicionantes que interferem na forma como os conhecimentos são apreendidos. Logo a lógica de uma fábrica, que a partir de uma determinada receita/técnica ordena procedimentos para produção em larga escala de produtos padronizados não poderia se aplicar ao processo de ensino e aprendizagem, seja ele direcionado aos formadores, professores ou alunos.

A questão da aprendizagem enquanto processo individual de construção foi um dos conteúdos/conhecimentos que o PROFA trouxe com grande frequência para o debate, considerando-se aí que o erro faz parte dessa construção lógica que o aprendiz realiza para apreender o objeto. Porém, éramos constantemente questionadas acerca dos resultados que os professores cursistas estavam obtendo na sala de aula com seus alunos.

Não sabíamos se a cobrança se fazia por equívoco da coordenadora da rede nacional MEC e da coordenadora geral da SME, ou por exigências da política institucional desses órgãos, ou por ambas as coisas. Todavia, isso nunca passou despercebido em nosso grupo de formadoras.

Após esse encontro geral com toda a rede de formadores do Estado, a equipe da SME apresentou uma sistemática de trabalho pautada nas seguintes ações:

1. Reunião da equipe de formadoras sob a orientação da coordenadora geral, com duração de 4 horas, em dois dias da semana para a realização de estudos e planejamento das unidades de conteúdo a serem desenvolvidas nos encontros de formação com os professores cursistas.
2. Encontro de formação, com 3 horas de duração, em um dia da semana com os professores cursistas.
3. Um horário na semana, com duração aproximada de 4 horas, para a realização de estudos individuais das formadoras ou eventuais orientações individuais agendadas com os cursistas.
4. Um dia para acompanhamento da prática docente dos professores cursistas na escola.

Na prática, porém, apenas eu e outra colega formadora - Olga Regina - fomos disponibilizadas pela Secretaria para dedicação exclusiva ao PROFA, e o que de fato foi cumprido pela equipe foram

as duas primeiras ações, enquanto que os acompanhamentos às escolas foram realizados esporadicamente.

Conheci Olga na primeira reunião geral com as formadoras do PROFA. Sentara-se ao lado de Joselídia, pois já eram colegas. Não desenvolvemos uma empatia a primeira vista. Ela me conta que se sentiu tímida entre pessoas que já tinham um mestrado, como no meu caso. Achava que teríamos um comportamento de superioridade em função do diploma.

Da minha parte senti a reserva e procurei respeitar, sem entender ao certo as razões do distanciamento. Mais tarde fomos colocadas para trabalhar em parceria. Descobrimos uma amizade verdadeira e a partilha de experiências profissionais inestimáveis.

Como apenas nós duas ficamos à disposição da SME estivemos mais sistematicamente realizando a tarefa de ir às escolas. Nessa atividade eu aprendi que os professores, a partir de uma mesma situação de estudo vivida na ocasião dos encontros de formação, apresentavam diferentes maneiras de compreender e transformar, ou não, a sua própria prática docente cotidiana.

Não foi exatamente o conteúdo do PROFA em si que mexeu com a minha cabeça me virando ao avesso, foi a combinação de pelo menos quatro fatores:

- Conviver num ambiente de formação onde as situações propostas pela coordenadora da rede me provocavam intensamente. Pois somente ver os vídeos e ler o material não era suficiente para responder às situações problemas propostos, era preciso pensar e expressar a compreensão do conteúdo tratado fazendo a ponte com situações didáticas do cotidiano de uma classe de alfabetização. E nesse caminhar entre a teoria e a prática eu me descobria em erros e contradições, eu fui aprendendo a exercitar o pensamento crítico-reflexivo e a deixar aflorar minhas angústias.

- Perceber que os erros e contradições estavam presentes, também, na coordenação da rede nacional MEC e na coordenação geral, uma vez que fomos inúmeras vezes mal compreendidas em nosso processo pessoal de aprendizagem. Cobravam-nos competências que ainda estávamos aprendendo a construí-las. Cobravam-nos resultados que não dependiam exclusivamente de nós. Éramos grosseiramente comparadas com as outras equipes de formadoras de outros pólos, e isso nunca surtiu efeito positivo no grupo porque não nos sentíamos valorizadas em nenhum momento. As equipes citadas como bom exemplo pela coordenação geral da rede nacional no Estado, não eram em nossa avaliação exatamente tudo aquilo que se dizia. Isso ficava patente para nós durante os encontros bimestrais de coordenadores e formadores de todos os

pólos do Estado do Rio Grande do Norte, pois éramos a equipe que efetivamente mais demonstrava compreensão acerca dos conteúdos e metodologias em pauta. Nossa equipe de formadoras não entendia essa atitude da coordenação. Rejeitávamos não apenas qualquer comportamento de rivalidade e competitividade como também a avaliação da coordenação que não deixava claro as suas intenções.

- Estar aprendendo a ensinar dentro de uma nova abordagem metodológica e, concomitantemente, experimentar ensinar aos professores cursistas. Passei a perceber que a experiência de formação no PROFA traz simultaneamente a discussão da metodologia em duas dimensões: a que se refere às estratégias de ensino que o formador deve utilizar com os professores e a que se refere às estratégias de ensino que os professores devem adotar com os alunos no processo de alfabetização.

- Refletir na ação e sobre a ação, destacando-se aí a escrita como suporte necessário da memória e a leitura dos registros como subsídio essencial da reflexão. Desenvolver essa habilidade de reflexão me permitiu ampliar conceitos, estabelecer relações, construir novos conhecimentos e avaliar o meu próprio processo de aprendizagem.

Outros desafios enfrentados foram também muito importantes para que eu me sentisse mais competente desempenhando o papel de formadora de professores em serviço:

- Estabelecer um vínculo afetivo com os professores e criar um ambiente cordial, de forma que todos se sentissem à vontade para se exporem diante de mim e dos outros colegas.

- Administrar o tempo das atividades nos encontros com os professores. Era difícil encontrar a medida certa para o debate entre professores acerca de suas práticas, de forma que a discussão não se tornasse redundante, prolongada ou se distanciasse demasiadamente do assunto de origem. E mesmo assim, o tempo era muito escasso, frente à riqueza dos depoimentos e reflexões trazidas pelo grupo de professores.

- Respeitar os conhecimentos profissionais dos professores e compreender suas dificuldades pessoais na hora de propor uma mudança em sua prática docente, sem que isso significasse deixar de instigá-los a buscarem de novos horizontes.

Finalmente, cabe destacar ainda que a experiência do trabalho em parceria com Olga e a responsabilidade com duas turmas de professores foram essenciais para que eu pudesse estar me desconstruindo e reconstruindo.

A parceria com Olga foi muito interessante porque percebemos que uma completava a outra. Ela tinha mais experiência de escola e de formação com professores da rede. Eu tinha mais intimidade com a teoria e com as explicações que embasavam as propostas didáticas apontadas pelo PROFA. No início do trabalho, dividíamos as atividades da pauta e ficávamos insatisfeitas. Ela reclamava porque eu não puxava muito dos professores os desdobramentos práticos das experiências que eles relatavam sobre seus alunos. E eu reclamava porque ela não conseguia estimular os professores a avançarem em suas explicações, de forma que eles pudessem relacioná-las com os textos estudados.

Além da parceria com Olga durante os encontros semanais com os cursistas da turma da quinta-feira, eu e Olga assumíamos separadamente mais uma outra turma no sábado. Ainda quinta à noite ou sexta-feira à tarde nós rediscutíamos a pauta da turma de sábado diante do que havíamos vivenciado. Na sexta-feira, porém, no horário da manhã participávamos da reunião do grupo de formadoras para iniciarmos o estudo da pauta da semana seguinte. No começo isso era bastante complicado para a cabeça da gente ficar transitando as idéias entre o passado recente (quinta), o presente (sexta) com olhar no futuro (semana seguinte), e o futuro (sábado) retornando ao passado (sexta da semana anterior e quinta da semana

em curso). Superada a confusão, o fato que é que obtivemos mais resultados satisfatórios com os professores das turmas do sábado, e nós mesmas aprendemos muito também, pois todas as situações difíceis vividas por nós e pela equipe de formadoras serviam como sinalizadores para as turmas do sábado.

Após a conclusão do PROFA pelas nove turmas, eu e Olga planejamos e realizamos, no período de outubro a dezembro de 2002, um projeto de acompanhamento às escolas que haviam sido atendidas pelo Programa. Quanto ao restante da equipe de formadoras, uma parte retornou às escolas de origem e a outra aos setores em que estavam lotadas na SME.

A realização desse projeto visava contribuir com a mudança progressiva da prática dos professores na realização das atividades voltadas para o ensino da leitura e escrita nas classes de alfabetização. Consistia de três ações formativas:

- A observação dos professores realizando uma atividade de alfabetização em sala de aula com alunos. Essa observação acontecia após agendamento prévio com os professores da escola.
- A discussão coletiva de questões/problemas que propúnhamos com base nas observações das salas de aulas. A partir dessa tematização da prática os próprios professores identificavam

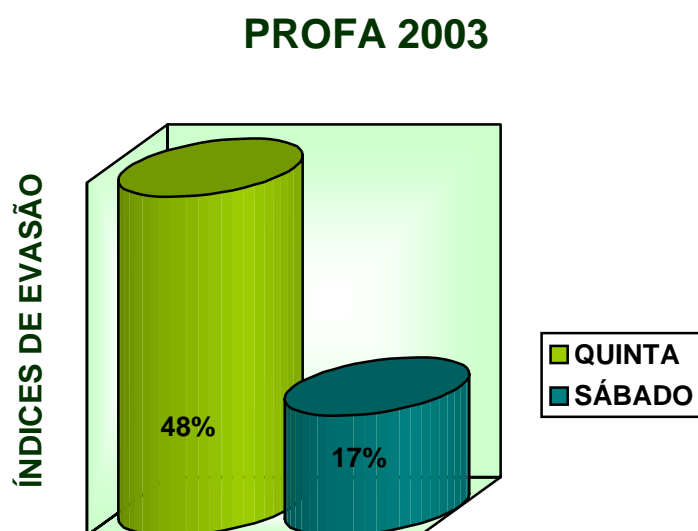
suas dificuldades, buscavam respostas e avaliavam seus próprios avanços e o avanço dos seus alunos. Essa discussão acontecia na sala dos professores após a liberação dos alunos da escola.

- A realização de quatro oficinas didáticas, focadas em pontos que havíamos previamente avaliado como sendo críticos: planejamento de boas situações de aprendizagem; diagnóstico das hipóteses de escrita e agrupamentos produtivos; atividades de produção e revisão de texto coletivo; diagnóstico e registro avaliativo da aprendizagem do aluno.

Em abril de 2003 o PROFA foi reiniciado para atender dessa vez a 17 escolas da região Norte de Natal. A parceria com MEC havia sido encerrada e a coordenação da equipe de formadoras ficou sob a minha responsabilidade e a de Olga. Passamos a ser simultaneamente coordenadoras da equipe de formadoras e formadoras de turmas. A equipe de formadoras que formamos dessa vez atendeu a 4 turmas: duas na quinta-feira à noite e duas no sábado pela manhã. Éramos uma equipe de seis formadoras, pois as turmas da quinta eram inicialmente mais numerosas e as formadoras atuavam em parceria. Tivemos uma matrícula inicial de 140 professores, onde 100 destes concluíram o curso.

Tanto em 2001 como em 2003 observamos uma grande procura pelo PROFA, mas seguida de um alto índice de desistência. Contudo percebamos também um decréscimo significativo desses índices de evasão: 39,13% para 28,57% respectivamente. Outro dado importante é que a concentração desses índices de evasão é bem menor nas turmas com aulas aos sábados. Vejamos o gráfico a seguir:

Programa de Formação de Professores Alfabetizadores



Fonte: Departamento de Ensino / Secretaria Municipal de Educação – Natal, 2003.

Esses dados, associados aos depoimentos dos professores, apontam fatores importantes que a SME deveria considerar para a política de formação continuada dos seus professores:

- Os professores têm pouca disponibilidade de tempo para participarem da formação continuada em horário oposto ao da sala de aula. Em geral os professores têm dois vínculos de trabalho, ocupando diariamente pelo menos dois turnos de sua jornada.

- Os professores ao participarem de uma formação continuada por um tempo prolongado acabam desistindo. O cansaço físico e mental representa um sacrifício pessoal superior as suas condições objetivas.

- Cursos cuja metodologia requer bastante empenho por parte dos professores cursistas, como no caso do PROFA, são pouco produtivos no período da noite ou durante a semana. Isso porque os professores, em grande maioria, dependem de ônibus coletivo, saem das escolas e vão direto para o curso sem se alimentarem, estão cansados, suados e exaustos. Qualquer esforço mental é praticamente uma tortura.

Os fatores acima citados são responsáveis pelo grande índice de desistência nos cursos de formação de longa duração como o PROFA. Entretanto, o risco de evasão decresce aos sábados uma vez que esses fatores são minimizados, mas também, é bem menor o número de professores com disponibilidade para esse horário.

Assim, compreendemos que para uma formação continuada se tornar eficiente e potencialmente poder se reverter em melhoria na qualidade do ensino é preciso que haja, também, uma política institucional que possibilite aos professores o acesso e permanência nos cursos oferecidos. Isto é, a preocupação com a formação do professor não deve se restringir à dimensão pedagógica, deve igualmente abranger as condições objetivas para que o professor possa participar e o desvelamento do aparato ideológico que sustenta essa política de formação.

E é nesse último sentido que mais percebo a nossa omissão e, talvez, impotência na formação dos professores. Em geral, as poucas ações relacionadas à reflexão crítica da ideologia que sustenta determinada política de formação continuada têm se pautado, equivocadamente, em militâncias sindicais: greve como política partidária com fins eleitorais, descompromisso com a qualidade da educação em função das insatisfações salariais, falta de interesse em discutir propostas mediadoras para a melhoria das condições reais de trabalho do professor, incoerência na noção de democracia e direitos sociais.

Como essas dimensões se interpenetram, em quase todas as situações de formação que participei, principalmente no PROFA,

fosse na condição de formadora em formação (estudo e planejamento da equipe) ou na condição de formadora em ação (encontros de formação com professores cursistas, acompanhamento das aulas vivenciais), me deparei com um rol de situações conflitantes e ambíguas, muito embora fosse dado o destaque à dimensão pedagógica.

Nesse ponto de minha trajetória, passei a perceber e valorizar a formação inicial que como promotora do meu aparato teórico instrumental de análise. A retomada dos estudos em Sociologia da Educação e sobre o pensamento pedagógico contemporâneo me deu fôlego que para não cair na fragmentação e na repetição mecânica das propostas de formação continuada de professores.

DESMONTANDO PEÇAS

Somos nós que criamos as oportunidades para realizar o que almejamos, e é nosso olhar que fecunda os acontecimentos e os faz mostrar todo um mundo de significações escondidas em cada um deles.

Donald Winnicott

Através do Guia do Formador do PROFA, que se baseia bastante nas idéias de Perrenoud, aprendemos que competências profissionais não são desenvolvidas pelo simples contato com a informação. Saber quais são as necessárias competências para o exercício da profissão não basta a nenhum indivíduo, pois elas demandam decisões, procedimentos e atitudes que não dependem unicamente do acesso à informação. A possibilidade de pôr em uso o conhecimento disponível para atuar contextualmente é algo que depende de um processo de construção singular do “saber fazer” – uma construção que é conceitual, procedimental e atitudinal.

Esse é um dos sentidos que a formação profissional deve se orientar. Assim, embora possamos questionar o teor ideológico neoliberal subjacente nas entrelinhas do discurso oficial do PROFA, é possível também recriar o conhecimento didático que ele veicula em favor da aprendizagem dos alunos. Entretanto, seria imperdoável concordar com a tendência de focalizar o problema do fracasso escolar na formação do professor. Feitas essas considerações preliminares apresento alguns conhecimentos teórico-práticos importantes que aprendi a partir do PROFA.

O investimento da Secretaria na formação dos professores em serviço através do PROFA teve um caráter especial, pois os conteúdos e as didáticas que permearam este trabalho estão diretamente associados ao cotidiano das salas de aula, envolvendo discussões em dois eixos: como se ensina e como se aprende.

Nesse processo, que envolve professor e alunos, são tratadas tanto as dificuldades e possibilidades do professor para ensinar e alfabetizar com qualidade, como também as dificuldades e possibilidades dos alunos em aprenderem e se alfabetizarem de fato, tornando-se leitores e escritores competentes. Isto é, a metodologia de formação do PROFA se despontou como inovadora, no contexto das escolas da rede municipal de Natal, por tratar dialeticamente o

processo de ensino-aprendizagem, discutindo os problemas e levando os professores a pensarem em alternativas adequadas para a sua prática docente, tendo como premissas a teoria construtivista e as especificidades da escola em que trabalham.

Este diferencial em relação a outros programas e cursos de formação oferecidos pela SME foi percebido logo no início do PROFA pelos professores cursistas. Em depoimentos escritos no nosso Caderno de Registro Coletivo, a professora Vânia Lúcia, da Escola Municipal Maria Madalena Xavier diz o seguinte:

O PROFA nos têm possibilitado refletirmos sobre a nossa prática pedagógica e avaliarmos a nossa postura enquanto mediadores do conhecimento e aprendizagem dentro do contexto em que estamos inseridos.

Nas palavras da professora Soraya, da Escola Municipal Zuleide Fernandes, o testemunho também é marcante:

Quando iniciei em 2003, logo percebi que se tratava de uma proposta de trabalho inteligente e cheia de afetividade e... as hipóteses de escrita dos alunos: que maravilha poder identificá-las e contribuir com os avanços das crianças e naturalmente lançar um novo olhar nas reais necessidades de aprendizagens. Como professora e atual dirigente escolar, observo que crescemos quanto unidade de ensino, uma vez que a oportunidade de cursar o PROFA chegou ao Zuleide Fernandes.

Na formação do PROFA trabalhamos para que os professores alfabetizadores, que lidam com crianças, jovens e adultos, construíssem progressivamente algumas competências, como pressupostos de suas ações e decisões pedagógicas, quais sejam:

- o reconhecimento de que todos os alunos são pessoas capazes e precisam ter sucesso em suas aprendizagens, para que possam se desenvolver pessoalmente e tenham uma imagem positiva de si mesmos;
- o propósito de desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos, indistintamente, são capazes de aprender;
- o acolhimento de diferentes hipóteses e falas dos alunos quando expressam seus conhecimentos;
- a consciência de que o professor deve ser um modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- o planejamento de situações didáticas de alfabetização, considerando: o que sabem sobre os processos de aprendizagem e de alfabetização, e sobre o conhecimento que os alunos apresentam em relação à leitura e escrita;

- o uso do modelo metodológico de resolução de problemas na alfabetização;
- a análise e adequação das situações didáticas, a partir do conhecimento sobre os processos de aprendizagem e das especificidades da turma;
- a identificação das variáveis que interferem favorável e desfavoravelmente na aprendizagem;
- a seleção e uso de diferentes materiais apropriados para o trabalho pedagógico de alfabetização, incluindo o uso de textos de diferentes gêneros, que sejam apropriados para os objetivos da atividade;
- a formação de agrupamentos produtivos que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, considerando seus conhecimentos sobre a escrita e suas características pessoais;
- a valorização da cooperação na sala de aula, especialmente em situações de ensino e aprendizagem da escrita;
- o acompanhamento atento e as intervenções junto aos alunos quando realizam atividades e se relacionam uns com os outros;

- a gestão adequada da sala de aula, especialmente quando há variáveis heterogêneas de conhecimento em relação ao sistema de escrita;
- o respeito aos diferentes ritmos e formas de aprendizagem, identificando qual é a ajuda necessária para que todos se alfabetizem;
- a observação do desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de agrupamentos, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- a análise da produção escrita dos alunos, identificando o que ela revela sobre o seu conhecimento lingüístico;
- a produção e uso de instrumentos de avaliação que possam se reverter na melhoria da aprendizagem dos alunos no que se refere à alfabetização;
- a utilização de instrumentos funcionais de registro de desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- o compromisso, preferencialmente compartilhado por toda a escola e pelas famílias das crianças, em relação às aprendizagens dos alunos.

- a disponibilidade para discutir a prática de alfabetização desenvolvida.

Dessa forma, nossa preocupação desde o início foi evidenciar - como defende Telma Weisz (2000) - que o ensino tem de dialogar com a aprendizagem. Parece óbvio, porém, escapa da compreensão e da prática de muitos de nós:

Não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam mas não se confundem: o sujeito de ensino é o professor enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno. É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho da aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. Weisz (2000, p. 65)

Tal ensinamento deve ser considerado válido tanto para as situações do cotidiano escolar, como para as de formação de professores. Na experiência de formação que pude compartilhar com Olga no período de 2001 a 2004, construímos nossas próprias

competências de formadoras, extrapolando o que era proposto na formação de formadores do PROFA.

Entretanto a possibilidade de mexer com maior liberdade e segurança nas atividades do PROFA para realizar as adequações que julgávamos necessárias, só ocorreu na segunda experiência de formação (2003/2004). Durante a primeira fase (2001/2002) em que estávamos sendo formadas pelo MEC, a coordenação responsável pelo nosso grupo não nos dava abertura para que pudéssemos recriar os encontros de formação com os professores cursistas. Esses encontros eram previamente estruturados pelo Guia do Formador em unidades de conteúdos e atividades. Esse guia é uma espécie de manual de instruções, tão detalhado que inicialmente inibia nossa criatividade e tolhia a nossa liberdade para reestruturar a pauta previamente sugerida.

Todavia, nosso espírito crítico e criativo falava mais alto e nos incitou a transgredir. Isto significou estudar constantemente sobre: didática de formação de professores e didática de alfabetização, metodologias de ensino através da resolução de problemas, fundamentos dos processos de leitura e escrita, letramento... Significou criar e adaptar situações de aprendizagem elaboradas pelo PROFA, reorganizando as pautas das unidades de conteúdo

organizadas no Guia do Formador, para que pudéssemos obter o máximo proveito. Significou, também, discutir com mais duas outras formadoras da equipe sobre as dificuldades, os avanços e as estratégias criadas em cada unidade do curso, a despeito dos direcionamentos recomendados pela coordenação da rede.

Admito, contudo, que as pautas de trabalho a serem trabalhadas conforme o Guia do Formador do PROFA são muito bem planejadas. Através delas os professores cursistas podem vivenciar situações didáticas de alfabetização, a partir da leitura e estudo de textos, discussão de vídeos e outras atividades de reflexão sobre a prática pedagógica.

Em nossa experiência, após cada encontro de formação, os professores cursistas levavam para casa e escola atividades pessoais que iriam executar durante a semana até o próximo encontro de formação. Essas atividades ou Trabalhos Pessoais correspondiam à carga horária vivencial do PROFA, sendo que os resultados desse trabalho eram discutidos coletivamente, sempre no início de cada encontro de formação. Formávamos uma Rede de Idéias que enfatizava as articulações entre teoria e prática.

As pautas dos encontros eram organizadas de modo que os professores pudessem identificar as teorias de aprendizagem e

suas implicações nas escolhas e condutas docentes. Não se tocava, porém, nos pressupostos ideológicos embutidos nessas escolhas, ponto de grande desconforto para mim. Os vídeos continham pequenas e sutis sugestões, que se fazia crer nas dificuldades de aprendizagem dos alunos como reflexo quase exclusivo das dificuldades do professor. Por que sutilmente a cidadania era usada não como uma conquista social e política, mas como uma conquista escolar adquirida no processo de alfabetização?

Considerando os aspectos mais pedagógicos, uma das maiores contribuições dentre as atividades e estratégias metodológicas utilizadas na formação dos professores alfabetizadores, foi aprendemos que era fundamental abrir o espaço para que os professores pudessem se confrontar com problemas reais e discuti-los entre si, sem medo de estarem se expondo.

Quando da primeira experiência com PROFA, eu e Olga passamos por um breve período de adaptação mútua à parceria que formávamos na turma da quinta-feira. Passamos a estudar com muito afinco sobre as estratégias de formação.

Olga, porém, nunca pareceu valorizar uma compreensão sobre a formação dos professores para além da técnica e da didática. Algumas vezes eu tentava dialogar com ela sobre as implicações

sociais e políticas dos programas oficiais de formação continuada. Ela, porém, jamais se dispôs, por exemplo, a ler um pouco mais a obra de Paulo Freire. Parecia-me que seu interesse era estritamente pragmático: qualquer teoria sem relação diretamente visível com o conteúdo da formação era relegada ao segundo plano.

Já na experiência com os professores não havia espaço propício para ampliar esse tipo de reflexão. Não podia me expor diante da instituição, e tampouco queria enfatizar os equivocados discursos sindicais que o professorado da rede pública de Natal tanto abraça.

Por outro lado, descobrimos com os encontros de formação de professores que era fundamentalmente importante estarmos considerando, respeitando e ampliando os diferentes saberes dos professores. Saberes construídos pela experiência pessoal, individualidades, convicções, valores. Saberes essenciais à resolução dos problemas propostos na formação.

Descobrimos que a chave das muitas respostas para os problemas didáticos propostos no currículo do PROFA se encontrava nas idéias que surgiam, nas tentativas, erros e acertos, no apoio e acompanhamento das formadoras ao professor em sala de aula, no

intercâmbio de experiências e essencialmente na reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas que mais exploramos através PROFA foram:

- O levantamento dos **Conhecimentos Prévios** dos professores, considerados como base para as discussões e ampliação da compreensão do objeto de estudo.

- A **Tematização da Prática** através da **Rede de Idéias** e de outras situações propostas em diferentes atividades de análise e reflexão. Essa Rede de Idéias era o momento em que se concluía, ainda que provisoriamente ou parcialmente, um conteúdo trabalhado em uma unidade. Em geral, era a finalização das discussões sobre um tema, em que o professor construía novos conhecimentos após confrontar seus conhecimentos prévios com os estudos de textos e vídeos, participar das discussões coletivas e realizar as atividades propostas com seus alunos em sala de aula.

Dessa forma, na discussão da Rede de Idéias os professores realizavam o intercâmbio de suas novas experiências a partir do conteúdo estudado nas unidades. Isto é, discutiam as necessidades, dificuldades e avanços observados com essa nova proposta de trabalho pedagógico.

Eu aprendi muito com esses relatos. Percebi que minhas angústias e alegrias eram as mesmas de muitas professoras, até com bastante tempo de experiência.

O testemunho de Maria Leda, da Escola Terezinha Paulino, ilustra um pouco as discussões e análises da Rede de Idéias:

Gostei muito de trabalhar a produção de texto coletivo dessa maneira, pois além de permitir um envolvimento real dos alunos na atividade, eu também pude fazer uma análise real de quanto meus alunos sabem. A gente tem que acreditar que eles são capazes de produzir bons textos. Eu já trabalhava com produção de texto coletivo, mas desse jeito foi diferente porque eu sabia o que eu queria deles e eles também, aí eles se entusiasmaram e todo mundo participou. Eu tava assim desconfiada no começo que ia dar certo, e quase não deu, mas eu insisti comigo mesmo e não desisti.

- O **Contrato Didático** com os professores, a exemplo do que deveriam fazer com seus alunos, foi também uma estratégia metodológica importante. Visava instaurar na sala de aula um ambiente mais colaborativo, participativo e produtivo. No Contrato Didático discutíamos as condutas adequadas ao espaço da formação, tanto em relação aos professores como às formadoras, para que os objetivos fossem atingidos. Neste sentido, a cada módulo eram apresentadas e discutidas as **Expectativas de Aprendizagem** que o

curso propõe. O alcance dessas expectativas era o nosso parâmetro de avaliação e auto-avaliação.

- As **Expectativas de Aprendizagem** era uma listagem de objetivos gerais e específicos que se pretendia alcançar com a formação, traduzidos em competências profissionais para professores alfabetizadores. As Expectativas de Aprendizagem eram apresentadas no início de cada um dos três módulos que compõem o programa. No final desses módulos os professores cursistas retornavam às Expectativas de Aprendizagem para se auto-avaliarem. Com os resultados obtidos observávamos quais questões iriam merecer maior atenção e se haveria necessidade de retomar alguns conteúdos.

- A **Leitura Compartilhada** era uma atividade de leitura proposta para todo início de trabalho. Consistia na leitura de diferentes gêneros literários tendo como objetivos: ampliar o repertório de leitura do professor com textos de boa qualidade, consolidar o hábito da leitura, despertar no professor a necessidade de que ele fosse uma referência de leitor para seus alunos. A Leitura Compartilhada era uma atividade sugerida para o professor também realizar com os seus alunos.

A professora Geltrudes, da Escola João Paulo II, escreveu em seu Caderno Pessoal de Registro uma reflexão muito interessante sobre a leitura compartilhada:

Jamais imaginei que meus alunos pudessem ficar tão atentos quando li para eles o texto de Maria Angula. Descobri que eles adoram histórias de assombração, combinamos de pesquisar várias histórias e eles trouxeram algumas de casa para que eu lesse para eles. Agora o momento da leitura compartilhada é o momento em que mais consigo que todos prestem atenção.

• A **Resolução de Problemas** era o procedimento metodológico onde apresentávamos situações criadas a partir do cotidiano escolar e da prática pedagógica de muitos professores. Inicialmente os professores eram levados a pensar nessas situações segundo seus conhecimentos prévios, em seguida propúnhamos a leitura de textos ou o estudo de vídeos, finalmente retornávamos às situações inicialmente discutidas e buscávamos solucioná-las adequadamente.

A Resolução de Problemas é um procedimento metodológico que articula os conhecimentos prévios, à discussão e reflexão, o estudo de aprofundamento e a busca de solução, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Acostumados com uma concepção de educação onde o professor detém o conhecimento e o repassa para os alunos, nossos professores cursistas, e nós formadoras também, enfrentávamos inicialmente um grande desafio: aprender a aprender e aprender a ensinar pela Resolução de Problemas.

Isso significa, dentre outras coisas, que o formador não deve responder a todas as perguntas que lhe são feitas, antes ele deve propor outras questões ou reflexões que ajudem o professor cursista a pensar e a encontrar uma solução.

A Resolução de Problemas é conteúdo formativo no PROFA para o professor cursista colocar em prática com seus alunos. A resistência inicial que observávamos entre os professores cursistas era o reflexo de uma concepção de educação que trata o aprendiz como sujeito passivo da aprendizagem, embora o discurso deles fosse diferente. A partir de certo momento, os professores iam progressivamente reconhecendo que não fazia sentido e não era prazeroso para o aluno quando eles ensinavam sem propor desafios, sem instigar o aluno a pensar e a encontrar soluções.

Esses professores, na condição de cursistas do PROFA, aprenderam de fato o sentido de uma aprendizagem significativa.

Vejamos o depoimento da professora Vera Lúcia, da

Escola Municipal Laércio Fernandes, que desabafou num momento de discussão o seguinte:

Eu tinha ódio quando a gente perguntava alguma coisa pra você (Margarete) e você devolvia com outra pergunta. Parecia coisa de quem não sabia. Mas eu fui vendo que as perguntas que você fazia em cima das minhas dúvidas me faziam achar respostas, nem sempre as certas, e eu ficava mais irada ainda porque aí você fazia mais outra pergunta e outra, e outra até eu ficar mais confusa do que no começo. Mas aí eu via que quem não sabia mesmo era eu, então eu chegava em casa e lia os textos durante a semana, ligava pras colegas, trocava idéias e a coisa ia clareando. Então, no outro sábado quando você me cobrava qual a resposta da dúvida que EU havia lhe perguntado, eu dizia pra mim, agora ela quer aprender comigo! (Risos) Mas eu agora sei que sou capaz e sei que tudo que aprendi com muito esforço e com muito sacrifício valeu mais do que se você tivesse me respondido na hora.

Na metodologia de Resolução de Problemas o formador ou o professor precisa conhecer bem seus alunos para que os desafios propostos estejam ajustados as reais condições dos alunos em enfrentá-los. Também é importante dizer que essa metodologia não exclui a possibilidade de o professor informar aos alunos, tão pouco significa deixar que os problemas fiquem sem solução quando os alunos não conseguirem encontrá-las, nem também, significa respeitar tanto o pensamento do aluno ao ponto de não se buscar desfazer os equívocos.

- As **Atividades de Sistematização** eram caracterizadas pelos momentos em que o professor cursista fazia uso da escrita para dar forma ao conteúdo de sua aprendizagem. O **Registro Reflexivo** era, então, uma estratégia metodológica imprescindível na formação das competências do professor alfabetizador.

Na perspectiva adotada pelo PROFA, o registro escrito não é uma formalidade, mas uma necessidade de historiar um percurso, cuja função é possibilitar a reflexão sobre teorias e práticas pedagógicas dos professores e auxiliar a tomada de decisões nas situações de planejamento didático, ação e avaliação.

A esse respeito, O Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA/MEC, nas palavras de Walter Takemoto (apud BRASIL, 2001a, p. 31) nos oferece uma explicação valiosa sobre o ato de registrar de forma reflexiva:

A leitura, o estudo, a sistematização escrita nos cadernos de registro dos trabalhos desenvolvidos no grupo, a apresentação oral dos conteúdos dos registros e a discussão com os demais participantes, com a ajuda do formador, contribuem para o desenvolvimento de competências de uso da linguagem oral e escrita cuja importância é fundamental, já que não são práticas comuns no cotidiano de muitos educadores.

Ainda no mesmo documento, Telma Weisz acrescenta que o ato de escrever de forma reflexiva possibilita um nível de análise mais profunda para quem o faz.

O ato de refletir por escrito possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática ultrapasse a simples constatação. Escrever alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos. (WEISZ apud BRASIL, 2001a, p 131)

Assim, o uso do **Caderno de Registro Coletivo** e o **Caderno Pessoal de Registro** eram suportes dos conhecimentos adquiridos, da partilha de experiências e das histórias e percursos de cada um e de todos. Cabia-nos incentivar e orientar os professores para a produção desse tipo de escrita, assim como oportunizar momentos para a circulação dos cadernos de registros em atividades individuais e coletivas.

Contudo, a tarefa da escrita nunca foi algo fácil, constituía-se numa das grandes dificuldades encontradas na formação dos professores e entre quase todas as formadoras da equipe.

Se a escrita narrativa já era bastante difícil pela falta de habilidade das formadoras e professores cursistas, tanto mais o era

aquela forma de registro escrito que estava sendo proposta, onde era necessário um processo constante de reflexão dialética entre o conhecimento formalizado nos textos e o vivenciado no cotidiano escolar.

Mas, ao contrário das minhas colegas, que já esbarravam nas dificuldades da escrita em si, a minha maior dificuldade era sobre o teor do que estaria revelando. No início do PROFA eu achava que esses registros era uma forma de controle, e mesmo tendo superado essa suspeita, os relatórios que produzi omitiram muitas anotações pessoais, pois tanto eu quanto o grupo de formadoras da SME, aqui e acolá, entrávamos em contenda com a coordenação da rede do programa por divergências de postura.

Os impasses ideológicos com a coordenação da rede em nosso Estado nunca eram bem resolvidos. Por exemplo: havia um texto produzido por uma coordenadora da Rede Nacional que induzia o leitor a acreditar que a cidadania era conquistada pela simples aquisição da leitura e escrita. Mesmo numa interpretação mais complacente isso seria no mínimo um deslize imperdoável, tendo em vista o caráter oficial do programa. Jamais os nossos protestos foram apreciados com seriedade. Quem éramos nós diante das cabeças pensantes mentoras do PROFA? Sentia-me nessas horas como uma

matéria-prima bruta sendo processada em uma máquina que me transformaria num produto manufaturado e padronizado nos mais altos critérios de qualidade!

Não se pode esperar que uma formação de formadores e professores pautada na obediência doutrinal ilimitada e na reprodução de fórmulas didáticas, por melhor que elas possam parecer, resulte numa nova cultura escolar capaz de proporcionar a educação cidadãos autônomos, críticos, criativos e participativos.

Retornando às estratégias metodológicas que mais exploramos na formação do PROFA, resta falar sobre a elaboração dos **Quadros Síntese e Mapas Textuais**, como parte integrante das Atividades de Sistematização. O objetivo era ajudar ao professor organizar suas leituras, selecionando e articulando as idéias, central e secundárias, trabalhadas nos textos lidos, facilitando a sua compreensão sobre o assunto e subsidiando seus argumentos nos momentos de discussão coletiva.

Segue no apêndice deste trabalho um Mapa Textual produzido coletivamente por uma turma de professores do sábado em que eu era formadora. Ele foi usado como suporte ao estudo do texto e como demonstração para outros grupos professores sobre as formas de se produzir um mapa textual.

A indicação de bibliografia complementar no **Para Saber Mais**, contido no Guia do Formador do PROFA, era uma recomendação de leitura relacionada ao assunto estudado, tendo como propósito ampliar o conhecimento sobre os conteúdos tratados nas unidades. Para os formadores a leitura complementar era essencial, sendo indicada para fundamentar e aprofundar o conhecimento dos conteúdos da formação dos professores alfabetizadores.

A busca pelo **Para Saber Mais** viabilizou extrapolar as atividades programadas no PROFA. A partir dessas leituras de aprofundamento pude esclarecer questões mais delicadas e controversas. O meu olhar foi se aguçando para as necessidades reais dos professores e facilitou o pensar em novas estratégias de formação. Dentre essas estratégias, eu e Olga incluimos as aulas extras onde planejávamos uma pauta específica focando os pontos em que o grupo de professores ainda sentia dificuldades.

Ao final do curso, percebemos que as estratégias utilizadas por nós surtiram um efeito muito bom, pois foram desenvolvidas em momentos onde o grupo de professores não teria condições de avançar face às angústias, dúvidas e equívocos.

O nosso olhar sobre as necessidades do grupo e a sensibilidade para decidir se devíamos prosseguir ou se devíamos

fazer uma pausa para trabalhar com os professores uma pauta extra de estudo, foram as principais características de uma estratégia que criamos a partir da relativa liberdade que alcançamos quando da nossa posição como coordenadoras da equipe de formadoras da SME no período de 2003/2004. Essa estratégia, que permitiu a criação de encontros extras beneficiou a todos, pois as situações planejadas por nós atingiam especificidades antes intocadas. Por exemplo: discussão mais detalhadas sobre diferentes possibilidades para trabalhar com agrupamentos produtivos, detalhamento das situações de diagnóstico, planejamento e análise de boas situações de aprendizagem, procedimentos de registro e elaboração de relatórios avaliativos da aprendizagem dos alunos, dentre outros.

Postos diante de desafios e problemas que precisavam ser resolvidos coletivamente, os professores sentiam a necessidade de estudar e discutir melhor os textos e de ajudarem-se entre si, produzindo-se um ambiente colaborativo de aprendizagens significativas.

Na condução das pautas extras também criamos situações de sistematização, produzimos para e com os professores materiais didáticos mais acessíveis ou mais explicativos focados em necessidades específicas.

Muitas vezes os professores não conseguiam sozinhos dar conta de uma leitura, fosse pela complexidade do texto ou pela extensão de páginas e tempo disponível. Os textos e materiais produzidos, nestes casos, tinham como intenção pinçar as principais idéias e conteúdos que os ajudariam a resolver os problemas não resolvidos com a leitura dos textos do programa.

As idéias de pautas extras eram combinadas previamente com o grupo de professores e estes decidiam se concordavam com mais um dia extra de estudo, o que não era computado na carga horária oficial do PROFA.

Essa construção de conhecimentos vivenciados intensamente e em parceria com Olga, revelou que o domínio de conteúdos do professor e o manejo de metodologias não eram suficientes para o processo de ensino e de aprendizagem. Havia algo sempre novo que surgia, a cada dia, nas interações da sala de aula. A posição de mediador que o professor deve assumir implica, como bem explica Paulo Freire, no reconhecer-se aprendendo com o ato educativo.

RECOMPONDO CONHECIMENTOS

Sonhar é acordar-se para dentro:
de súbito me vejo em pleno sonho
e no jogo em que todo me concentro
mais uma carta sobre a mesa ponho.

(Mário Quintana)

Além da compreensão sobre o papel de mediador que o professor deve exercer em sua prática educativa, o interesse por alfabetização e formação de professores passou a ser mais intenso com o trabalho que venho desenvolvendo a partir do PROFA. Acho que seria mesquinho pensar nesse programa considerando apenas os seus aspectos negativos ou positivos, polarizando posições.

Certamente o conhecimento sobre alfabetização que o PROFA organizou não é suficiente para resolver o problema do analfabetismo no Brasil, especialmente entre a camada da população com menor renda, como se preconizou nas entrelinhas do discurso

oficial do MEC, através da rede nacional de formação e da coordenação do programa na SME. Seria uma ingenuidade político-pedagógica concordar com a teoria do capital humano, acreditando que a educação, através de um método de alfabetização, poderia dar conta de resolver um problema que não foi gerado no interior da escola, mas em decorrência de uma estrutura social capitalista que produz e mantém profundas desigualdades socioeconômicas.

Comumente, a avaliação dos resultados desse programa é feita através de um questionário sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos, cujos professores passaram pela formação do PROFA. Parece um indicador razoável, mas esse critério isoladamente não é satisfatório, uma vez que a própria forma de avaliar a capacidade de leitura e escrita do aluno, no caso de Natal, não revelou dados qualitativos dessa aprendizagem, pois a sistemática de acompanhamento do formador aos professores cursistas não ocorreu com a regularidade prevista. Uma outra dificuldade, que se apresentou de forma quase generalizada, foi compreender o professor cursista no seu processo de aprendizagem, respeitando seu ritmo, suas experiências e as condições objetivas de trabalho que as escolas e o sistema de ensino ofereciam.

Por outro lado, a pertinência teórica e metodológica sobre aprendizagem da leitura e escrita, contida no currículo do PROFA e as orientações metodológicas para os formadores de professores, foram conteúdos de extrema importância no meu processo de desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal.

Uma das principais razões da preocupação com a formação dos nossos professores alfabetizadores é o fato de sabermos que - como indicam diversos estudos e pesquisas, inclusive os indicadores do SAEB - os alunos que dominam a leitura e escrita para além da mera codificação e decodificação são alunos que tem melhores condições de aprendizagem nas demais áreas de conhecimento: história, geografia, ciências, matemática...

No Guia de Orientações Metodológicas PROFA/MEC, existe uma citação pertinente com a reflexão sobre a importância da leitura no desenvolvimento humano, quando cita Voltaire, em carta dirigida à condessa Montoro, que a adverte sobre o efeito da leitura recomendada para o filho dela.

Saibas que, uma vez envolvido pela leitura, seu pobre filho não se deterá diante de nenhuma má ação: se atreverá a pensar por si mesmo, desobedecerá aos farsantes embora usem uma roupa até os pés, tentará descobrir as causas do mundo físico e social que nos cerca, em lugar de repetir as orações usuais e talvez chegue a se convencer de que um bom comerciante ou um bom tecelão são pessoas muito mais úteis para seus semelhantes que um rufião de sobrenome ilustre ou um general de cavalaria. Daí a blasfemar contra a imprescindível tortura ou até pedir a abolição do Santo Ofício é um só passo. (VOLTAIRE apud BRASIL, 2001, p. 131)

Uma boa idéia atravessa os tempos e se renova nas palavras de Rubem Alves (apud BRASIL, 2001, p. 131): “Quem lê tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram. Quem não lê é cego, só vê o que os olhos vêem”. A leitura pode ser a chave para abrir conhecimentos novos, histórias deslumbrantes de mundos diferentes: reais ou fantásticos. Os alunos em processo de alfabetização podem ser levados a descobrir o prazer e a importância da leitura, e com isso, se afastarem das estatísticas vergonhosas que apontam para a má qualidade da educação pública brasileira.

Compreendo que a leitura deva ser obrigatoriamente oferecida no espaço escolar, contemplando os diferentes gêneros literários e suas diversas finalidades: diversão, reflexão, comoção, informação, conhecimento e aprendizagem. A leitura por si só não garante a conquista da cidadania, mas certamente facilita a participação social necessária em uma cultura política democrática.

Por muito tempo se fez acreditar, dentro da escola, que o domínio da mera decodificação habilitaria a pessoa a ler qualquer tipo de texto, possibilitaria o amor aos livros e teria o poder de formar bons leitores ou até mesmo escritores competentes. Mas, como constata Cândido (apud BRASIL, 2001, p. 119): “Afim, para se tornar verdadeiramente leitor é preciso gostar de ler – e infelizmente a escola não tem seduzido os alunos para a leitura, não seduziu a muito de nós, professores”.

Segundo o PROFA, para os alunos gostarem de ler é necessário que os professores sejam exemplo de bons leitores. Não obstante, é muito comum encontrar professores que lêem pouco. A explicação sobre a formação da prática de leitura dada parece behaviorista e contraditória com o teor do seu currículo, fazendo acreditar os professores e os alunos não lêem porque não foram estimulados e não tiveram um modelo de bom leitor para seguir. Será que o gosto por leitura é adquirido pela simples imitação de um leitor modelo? Será que o gosto pela leitura é apenas uma questão de estímulo? É preciso relativizar essa idéia que parece simplista, linear e desconectada de outras variáveis intervenientes na formação do leitor, dentre elas: a valorização ou desvalorização de uma cultura literária, as preferências pessoais, as oportunidades, o acervo de obras e mesmo o tempo disponível.

Por acaso se perguntou aos professores quanto tempo eles dispõem de lazer, para que possam desfrutar de bons momentos de leitura? Quanto custa no orçamento dessa categoria profissional comprar jornais, revistas e livros regularmente? As escolas em que trabalham dispõem de bons acervos literários e outros periódicos? As leituras que a escola está propondo, e a forma como elas são encaminhadas estão sendo interessantes para os alunos?

Não acredito que seja apenas a ausência de referência no professor como leitor que justifique o desinteresse dos alunos por leitura. Concordo que a leitura, seja ela para atender uma necessidade ou para deleite, tem sido geralmente sonegada aos alunos. Mas é igualmente importante lembrar que existem outros condicionantes na vida dos alunos – fome, doenças, violência - que se apresentam num primeiro momento como barreira para a formação e consolidação das práticas de leitura.

Não se trata, porém, de cruzar os braços e sentir-se impotente, mas de considerar a educação como um processo complexo, onde a ação educativa do professor e os processos de aprendizagem dos alunos estão permeados de condicionantes que ultrapassam os muros da escola.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas que os professores podem adotar para contribuir com a formação de leitores não devem ser convertidas em receitas. Elas são possibilidades e experiências construídas no exercício profissional do professor toda vez que, ao buscar propiciar situações de aprendizagem para seus alunos, faz a reflexão na e sobre a ação planejada e executada, considerando os erros e incertezas como etapas desse processo que necessitam ser compreendidas em sua essência.

O processo de aquisição da leitura e de formação de leitores deve, assim como as demais aprendizagens escolares, estar ajustado à realidade dos educandos. E é aí que entra em xeque o currículo e a validade dos conhecimentos escolares que se posicionam em detrimento aos conhecimentos do senso comum. É nesse currículo escolar real e oculto que se manifesta a padronização do conhecimento, se tolhe a autonomia, se enraízam os preconceitos, se reproduzem as desigualdades e a violência.

O princípio da igualdade social não deve ferir as diferenças individuais, e estas, por sua vez, não devem se converter em estigmas para justificar as desigualdades. A obediência a esse grande princípio desmontaria as bases cartesianas e positivistas no campo educacional, rompendo com os modelos curriculares padronizados e

alienantes. As experiências pedagógicas consideradas exitosas deixariam de ser usadas como modelos ou receitas, mas teriam lugar fundamental na tematização das práticas docentes, exitosas ou não, e no processo de formação inicial e continuada dos professores.

Nessa perspectiva, passei a exercitar uma reflexão mais acurada sobre as atividades que planejava e executava, especialmente no tocante ao tema da alfabetização, letramento e formação de leitores. Nas diferentes situações docentes experienciadas (Ensino Fundamental, formação continuada de professores, disciplinas da licenciatura na graduação e pós-graduação) foi possível discutir e aprender com os meus pares em reuniões de planejamento e estudo. Porém, em muitas oportunidades a solidão profissional foi quase inevitável no cotidiano docente.

Nesse trajeto incerto e tortuoso que tenho percorrido, passei a considerar a leitura compartilhada como uma boa estratégia para auxiliar a formação do leitor, não da maneira pensada como imitação de um modelo, mas como atividade que pode despertar o interesse, curiosidade, prazer e necessidade.

Às vezes, o estranhamento dos alunos ou dos professores cursistas frente aos momentos da leitura me fazia vacilar. Significava para eles sair do previsível, fugir aparente do que era aula, para

escutar a leitura de um texto “qualquer”, sem relação direta com o “conteúdo”.

Em 2000, quando entrei para a rede municipal de ensino de Natal a leitura compartilhada era uma atividade mais espontânea e não sistemática. Com isso, não pude perceber os possíveis resultados na formação e consolidação de práticas de leitura entre os alunos em processo de alfabetização.

Quando em 2004 retornei à sala de alfabetização, após ter participado da formação do PROFA e de outras experiências docentes, a leitura compartilhada tomou outras feições. Para essas crianças o momento da leitura era inicialmente algo estranho. Elas só ouviam histórias, quase sempre contadas, pela professora da sala de leitura. Diferentemente, as histórias ouvidas na sala de aula eram sempre lidas. Eu apresentava para os alunos várias opções de leitura, com textos de gêneros variados, comentava alguns e eles escolhiam o que gostariam de ouvir.

No início do ano, alguns alunos perguntavam quando eu ia “passar o dever”. Eles não entendiam a leitura compartilhada como aula, mas isso me parecia ótimo. Afinal, a maioria deles ainda estava na fase inicial do processo de alfabetização, mesmo que muitos já estivessem no terceiro ano de escolaridade. Portanto, tudo o que a

escola já havia feito até aquele momento, ainda não tinha possibilitado a aprendizagem da leitura e da escrita para aqueles meninos. A escola lhes parecia um lugar sem sentido, já não acreditavam que seriam capazes de aprender. Assim, pensar que a leitura compartilhada não era “aula” poderia deixá-los tranquilos sobre o que seriam cobrados. Penso que isso os deixou à vontade para ouvir e apreciar a leitura, ao ponto de sentirem a necessidade de ouvir cada vez mais e de quererem ler também. Essa vontade e o sentido que a leitura passou a ter na vida dos alunos ajudou bastante no processo de alfabetização deles.

No tocante à formação de professores, percebi que a leitura compartilhada é uma forma indireta de contribuir para ampliar o interesse e o compromisso do professor com a leitura de um modo geral. A expectativa que sempre tenho é de poder sensibilizá-los para a importância e prazer da leitura, assim como, ajudá-los a experimentar em suas ações educativas situações equivalentes com seus alunos.

Penso que a formação de bons leitores está vinculada, em parte, a uma política de formação de professor que incentive a adoção de uma variedade de práticas de leitura e estas se estendam aos alunos alfabetizando. Nesse sentido, é essencial o planejamento das

atividades de leitura compartilhada, uma vez que as formas de se oferecer essa leitura e de orientar os alunos irão variar conforme os objetivos específicos e as condições dadas pelo espaço, tempo e acervo disponíveis.

Durante os últimos cinco anos, venho semeando estratégias para valorização das práticas de leitura na cultura escolar através da leitura compartilhada. Ciente de que não se pode pensar a leitura compartilhada como uma situação de condicionamento, foi possível verificar que existem contextos mais propícios e facilitadores que deveriam ser considerados tão importantes quanto a própria motivação pessoal. Portanto, parece ser tarefa do professor organizar esse momento, pois numa situação de leitura compartilhada os textos ganham muitas possibilidades de socialização e de resultados.

As fotos a seguir, apresentam algumas estratégias de leitura compartilhada desenvolvidas com professores da rede pública municipal e com alunos do Ensino Fundamental.

Foto 1– Leitura compartilhada com uma turma do PROFA – (04/2002).



Na foto 1, eu e Olga criamos um ambiente de relaxamento, convidativo à leitura. Essa foi uma das várias situações que nós criamos, pensando em acolher a chegada dos professores cursistas para o encontro de formação e ao mesmo tempo estimulá-los para a leitura. Como o horário de início do encontro era às 14 horas, muitos professores chegavam agitados devido ao calor e a pressa para não se atrasarem. Daí, que a leitura compartilhada foi realizada nesse dia como uma forma de acolhê-los. Os livros, colocados à disposição, eram de histórias de encantamento e fantasia, poesias ou crônicas bem humoradas.

O chão da sala foi forrado com mantas e sobre elas as almofadas foram atiradas com os livros para permitir o livre manuseio e a descontração dos professores durante alguns minutos. Ao chegarem à sala, os professores se surpreendiam com aquela situação pouco convencional nos cursos de formação continuada da SME, mas logo aceitavam a idéia com satisfação e se estendiam sobre o chão forrado para ler e relaxar. Encerrado o tempo previsto, solicitamos que alguém lesse para todo o grupo algo que havia gostado.

Na foto seguinte, a leitura compartilhada foi feita a partir da seleção de um dos textos do varal literário. Os textos do varal eram constantemente atualizados e ficavam sempre à disposição da turma para livre manuseio. Costumávamos trabalhar com varais temáticos em dois aspectos: em torno do gênero literário escolhido ou do assunto.

Foto 2 – Turma do PROFA selecionando texto do varal literário – (09/2001).



Assim, os textos do varal podiam enfatizar apenas um gênero literário, ou podiam apresentar um mesmo tema abordado em diferentes gêneros literários (crônicas, poesias, piadas, textos informativos, receitas culinárias, adivinhas, músicas, cordel, fábulas, parábolas, textos epistolares, etc).

O programa do PROFA sugeria aos formadores criar varais literários para os professores cursistas, e estes, por sua vez, deveriam criar varais para seus alunos. Ampliamos a idéia e organizamos duas formas de montagem coletiva do varal.

Na primeira, pedíamos aos professores cursistas para trazerem de casa alguns textos de acordo com assunto ou gênero literário combinado. Recolhíamos e organizávamos os textos para expor no varal. A segunda forma de montar os varais era organizando um cronograma rotativo de duplas ou de trios de professores cursistas que iriam se responsabilizar pela tarefa.

Uma constatação curiosa quando apresentávamos a proposta da leitura compartilhada entre os grupos de professores em formação foi a preferência, quase exclusiva, pela leitura de textos, revistas e livros de auto-ajuda. Textos que em geral não ultrapassam as idéias do senso comum e que tão controvertidamente ocupam o currículo escolar.

Entender e respeitar a importância social desse tipo de texto e ao mesmo tempo ampliar as opções de leitura no espaço escolar requer uma postura pedagógica sensível, e ao mesmo tempo, rigorosa.

Pensando em expandir as opções de leitura dos professores, íamos apontando outras opções literárias. Observamos com isso que cresceu o desejo e a procura pela leitura de obras de autores consagrados como: Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Gabriel Garcia Marquez e outros.

Também os textos literários incluídos na coletânea de textos que os professores cursistas receberam durante a formação do PROFA ajudaram na escolha de diferentes opções de leitura, e estas acabaram chegando às salas de aula.

Na próxima foto, registramos uma atividade de leitura compartilhada que as professoras cursistas do PROFA realizaram com os alunos da Escola Municipal Dalva de Oliveira.

Foto 3 – Alunos da Escola Municipal Dalva de Oliveira.
Atividade de leitura compartilhada - (05/2004).



A foto 3 registrou um momento de leitura compartilhada, em que as professoras Luzinete (abaixada entre os alunos) e a professora Raimunda (em pé junto à porta) reuniram os alunos de suas turmas para assistirem a apresentação da peça *O vento norte*, cujo texto lido e recitado foi produto de uma versão coletiva baseada no original, elaborada pelos alunos da professora Luzinete.

A leitura tem sido descoberta na prática de muitos professores que privilegiam a aprendizagem ativa de seus alunos. Segundo pude observar em algumas escolas municipais de Natal, os cantinhos de leitura estão sendo percebidos pelos professores como uma alternativa viável na construção de práticas pedagógicas mais estimulantes para os alunos. O depoimento da professora Dalvani⁶, Escola Municipal Erivan França, ilustra essa idéia:

Os alunos que são mais rápidos, quando terminam uma atividade se dirigem ao cantinho da leitura para manusear os livros da sala. Antes de realizar um trabalho mais sistemático de leitura com os alunos eu sofria muito com a agitação da sala.

Além de alimento para a alma, a leitura é hoje essencial na vida cotidiana do homem moderno. Nesse sentido, as práticas de letramento no ambiente escolar precisam ser multiplicadas com

⁶ . Apontamento em Registro Reflexivo de atividade realizada pela professora Dalvani.

urgência, para que os alunos se tornem usuários competentes dessa tecnologia de comunicação que é a leitura e a escrita. Ajudar os alunos a ler com compreensão as diferentes informações contidas nos mais diversos portadores textuais: livros de histórias, panfletos, outdoors, manuais de instrução, anúncios, bilhetes, convites, etc., é uma forma de instrumentalizá-los para uma participação social ativa: essencial para um exercício mais amplo da cidadania.

Se o modelo de alfabetização com cartilhas e com o método de silabação foi válido em algum tempo no passado, hoje esse modelo não dá mais conta das necessidades de aprendizagem que o alunado apresenta. Estudos sobre a psicogênese da língua escrita (Emília Ferreiro, Ana Teberosky) revelam que a alfabetização é um processo de construção lógica do alfabetizando e não apenas a aquisição da técnica de codificação e decodificação de palavras.

A leitura e a escrita adquirem valor e sentido para o aluno quando apresentadas em contextos comunicativos sócio-culturais reais. Assim, os professores precisam que suas práticas escolares de alfabetização sejam condizentes com as práticas de letramento, isto é, precisam colocar os alunos diante das demandas sociais de leitura e escrita, para que eles se tornem capazes de solucionar situações do tipo:

- como preparar um alimento mediante uma receita impressa na embalagem do produto?
- como operar um caixa eletrônico?
- como obter informações sobre a programação da TV?
- como preencher um formulário?
- como deixar um recado para alguém por escrito?

Mesmo as crianças pequenas terão mais facilidade para aprender se forem colocadas diante de situações desafiadoras e mais próximas da vida real. Mas a escola tende a tornar extremamente artificializados os conteúdos que deseja ensinar, conseqüentemente os alunos pouco colaboram, pois não vêem sentido no que fazem.

A maior descoberta para os professores, segundo seus depoimentos, é a possibilidade de poderem alfabetizar partindo do texto em sua totalidade. Apesar de que quase todos os professores usavam o texto na sala de aula, eles o faziam como pretexto para trabalhar sílabas e palavras isoladas. Através da proposta de alfabetização com base sócio-construtivista, os professores compreenderam que o aluno pode aprender a ler sem passar pela

memorização de sílabas simples e complexas ou de palavras pequenas e grandes.

Nesse sentido, os vídeos do PROFA tiveram uma importante contribuição na medida em que apresentavam situações de alfabetização com alunos de escola pública. Vários professores achavam que seria complicado realizar a proposta de alfabetização com textos, uma vez que consideravam que a escola precisaria de uma gama de recursos materiais, quase sempre indisponível. Ao assistirem os vídeos e serem desafiados a repetir algumas das atividades, que não requeriam muita sofisticação material, os professores se mostraram maravilhados com os resultados.

Algumas vezes os resultados esperados não eram alcançados e eles ficam desolados. Essas situações se tornavam base de discussão na Rede de Idéias, e então eles acabavam encontrando a resposta para suas aflições e equívocos, ainda que parcialmente.

A professora Solange, da Escola Municipal Terezinha Paulino, relatou que em uma atividade sobre produção coletiva de uma versão de Chapeuzinho Vermelho foi preciso refazer a atividade três vezes até conseguir seu objetivo. Testemunhou que as discussões na Rede de Idéias lhe ajudaram a repensar a atividade,

ajustando alguns procedimentos e intervenções para os quais ela não havia considerado.

No caso do professor José, da Escola Municipal Zuleide Fernandes, ele conta o seguinte:

A leitura de poesias se tornou muito apreciada em minha turma a partir do projeto de Sarau Poético, pois na medida em que os alunos iriam ter de se apresentar para a comunidade, na medida em que a leitura ganhou uma função, foi mais estimulante para eles.

Assim, o processo de alfabetização que se pretendia consolidar na formação dos professores estava intimamente associado ao processo de letramento.

O processo de aquisição da técnica de decodificar e codificar, restrito a uma parte do processo de alfabetização, se ampliou e se revestiu de sentido ao ser explorado em contextos de leitura e escrita, o mais próximo possível das situações socialmente difundidas, significando um enlace com o processo de letramento.

Alfabetização e letramento foram se tornando indissociáveis na prática pedagógica do professor alfabetizador,

permitindo que os alunos fossem, de fato, leitores e escritores competentes e habilitados a participarem de diferentes situações comunicativas.

O discurso sobre a leitura, enquanto conteúdo essencial na formação do professor e do aluno, precisa se transformar em ação educativa efetiva. Os conhecimentos metodológicos que adquiri com a formação continuada de professores através PROFA foram resgatados nas experiências docentes com a formação inicial de professores nas Licenciaturas de Ciências Sociais, Educação Física e Pedagogia, e principalmente para o meu retorno à sala de aula do Ensino Fundamental.

Em todas essas experiências venho utilizando a problematização e discussão coletiva, a realização de pesquisas ou de aulas práticas no cotidiano das escolas públicas, o registro reflexivo e a leitura compartilhada, incluindo a técnica dos varais literários.

Em cada turma, a cada dia, essas estratégias ganham novas possibilidades porque a participação dos alunos ou professores cursistas estabelece novos contornos para as atividades planejadas.

O fundamental em meu próprio processo de formação profissional tem sido refletir constantemente sobre o processo de

ensino aprendizagem para desenvolver uma didática mais humana, sensível e por isso incerta. Uma didática mais comprometida com a igualdade de direitos e de oportunidades sociais, e ao mesmo tempo, com as diferenças de ritmos e preferências individuais. Paradoxalmente essa aceitação da incerteza e do incompleto me faz sentir mais confiante e consciente das minhas limitações e possibilidades.

UM FINAL PARA RECOMEÇAR

Talvez, procurando aperfeiçoar eu pudesse recomeçar e fazer diferente, sempre haveria outras formas de fazer.

O que aprendi? Isso me importa. Pra mim, aprender é o sentido máximo de tudo que a vida tem de bom, como é o amor ou a satisfação das necessidades mais vitais.

Por isso, acredito que um componente importante do processo de formação do professor é o desejo pessoal de aprender mais sobre seu ofício. Desejo que deve estar explicitamente ligado a convicções e valores humanos e a uma identidade profissional positiva, que se alicerça na importância dada à educação.

Para assumir uma função educativa é necessário transcender à compreensão simplista de que educar é transmitir conhecimentos. O aluno não é porção de barro na mão do oleiro, ou noutra metáfora, não é matéria-prima em linha de produção. Educar não deve ser modelar, deve se aproximar da ação de facilitar e mediar as interações dos alunos com os objetos de conhecimento. Por isso, o

professor precisa encontrar o melhor modo de ajudar aos alunos a pensarem criticamente sobre a sua cultura, sua história, a sociedade em que vivem e nas relações sociais e econômicas vigentes.

Nessa perspectiva, precisa entender o espaço escolar como um espaço de luta e de conquista; um local privilegiado, pela sua especificidade e sistematicidade, de acesso ao saber socialmente construído, e de convivência com práticas sociais que orientam o comportamento, a formação de valores e a construção do conhecimento. Espaço que não é neutro, como observa Giroux⁷:

[...] desvelar como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e dominação que estruturam a vida de estudantes de diversas classes, gêneros e etnias. [...] No centro dessa posição está a necessidade de desenvolver modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas particulares, tais como as escolas, mas também como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida.

Pensar na formação do professor sem discutir as práticas pedagógicas do cotidiano escolar articuladas a uma compreensão social mais ampla é cair numa lógica padronizante do conhecimento,

⁷. GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**. (Op. Cit) p.

que não supre aquilo que é tão precário na escola: o ensino-aprendizagem.

A formação do professor deve ajudá-lo a pensar criticamente sobre a sua prática, levando-o a visitar teorias pedagógicas, metodologias e conteúdos de ensino. Mesmo quando inseridos numa mesma ação educativa, cada indivíduo, desde a infância, tem uma personalidade ímpar, uma história de vida singular que o leva a responder diferente de todos os outros.

Buscar compreender o outro e exercitar freqüentemente a dúvida me permitiu renovar, refazer e desmontar tantas certezas injustas. Então, eu posso recomeçar. Talvez, procurando aperfeiçoar eu faça diferente, sempre haverá outras formas de fazer.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Adir Luiz. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EDUFRN, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. (1ª ed. 1996) Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1999.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADJI, Charles. **Pensar & agir a educação: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio FlavioBarbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2002.

LÜDKE, Menga (org.) **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Ministério da educação e Cultura. **Guia de Orientações Metodológicas.** Brasília: 2001.

MORIN, Edgar. **O método.** Porto Alegre: Sulina, 1998.

NÓVOA, António (org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética.** Porto Alegre: L&PM, 1997.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUSA, Margarete Ferreira do Vale de. Estudo etnográfico da prática docente no magistério. In: FERREIRA, A. L. (org.) **O cotidiano escolar e as práticas docentes.** Natal: EDUFRN, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículo.** Madrid: Morata, 1984.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A

RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS ATENDIDAS PELO PROFA EM 2001

ESCOLA / Instituição	Endereço
ADOTE*;	
Escola Municipal Almerinda Furtado	R. Jerusalém, 258 Guarapes Cep:59.074 - Fone: 3618.0255 e 3232.4764
Escola Municipal Angélica Moura	R. Prof. Gentil Ferreira, s/n - Novo Horizonte - Cep: 59.050-050 - Fone: 3653.1400 e 3232.4858
Escola Municipal Berilo Wanderley	R. dos Paianazes, s/n - Bom Pastor - Cep: 59.035-350 - Fone: 3653.3945 e 3232.4856
Escola Municipal Chico Santeiro	R. da Cruz, s/n - Bairro Nordeste - Cep: 59.070-300 - Fone: 3653.3096 e 3232.4855
Escola Municipal Djalma Maranhão	R. "A", s/n - Conj. Promorar II - Felipe Camarão - Cep: 59.072-150 - Fone: 3205.7667 e 3232.4783
Escola Municipal Emília Ramos	Av. Central, s/n - Cidade Nova - Cep:59.072-500 - Fone: 3605.4100 e 3232.4774
Escola Municipal Ferreira Itajubá	R.dos Pêgas, S/N - Quintas - Cep. 59.035-100 - Fone: 3653.2259 e 3232.4859
Escola Municipal Ivonete Maciel	Trav. dos Potiguares, S/N – Cidade Nova - Fone:3232.4782
Escola Municipal Luiz Maranhão	Av. Central, S/N - Cidade Nova - Cep: 59.072-500 - Fone:3205.3044 e 3232.4775
Escola Municipal Maria Cristina	Av.Rainha do Mar, S/N - Felipe Camarão - Fone: 3232.4773
Escola Municipal Mário Lira;	Av. Antônio Basílio, S/N - Dix-Sept-Rosado - Cep. 59.054-380 - Fone: 3213.7050 e 3232.4857
Escola Municipal Prof. Zuza	Av. Miguel Castro, S/N - B. Nazaré - Cep 59.062-000 - Fone: 3213.5916 e 3232.4868/232.4869
Escola Municipal Salete Bila;	Rua Peixe Boi, 1 – Planalto - Fones: 3232.4760 e 3218.0185
Escola Municipal S. Fco. de Assis	Av. Miguel Castro, S/N. - Nazaré -Cep: 59.062-00 - Fone: 3213.2163 e 3232.4867

* Instituição conveniada especializada no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais.

HORÁRIO DAS TURMAS DO PROFA EM 2001

TURMA	HORÁRIO	FORMADORA(S)
A	Terças-feiras 8h às 11h	
B	Quartas-feiras 18h às 21h	
C	Quartas-feiras 18h às 21h	
D	Quintas-feiras 14h às 17h	
E	Quintas-feiras 14h às 17h	Margarete Olga Regina
F	Quintas-feiras 18h ÀS 21h	
G	Quintas-feiras 18h ÀS 21h	
H	Sábado 8h às 12h	Olga Regina
I	Sábado 8h às 12h	Margarete

HORÁRIO DAS TURMAS DO PROFA EM 2001

TURMA	HORÁRIO	FORMADORA(S)
A	Quintas-feiras 18h ÀS 21h	
B	Quintas-feiras 18h às 21h	
C	Sábado 8h às 12h	Margarete
D	Sábado 8h às 12h	Olga Regina

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFA
REGISTRO REFLEXIVO

Formadora: Margarete do Vale
Escola visitada: Emmanuel Bezerra
Data: 25 de setembro de 2002
Horário: Matutino

Após contato inicial com a vice-diretora, fiquei sabendo que o ofício da SME ainda não havia chegado, dirigi-me à sala de aula da Professora Graça Bezerra que atua numa sala de 11 ciclo. Antes de chegar à sala deparei-me com ex-alunos da época em que fui professora no 11 ciclo da Salete Bila. Eles literalmente avançaram em minha direção para abraçar-me, isso foi muito gratificante.

No dia anterior, havia tomado conhecimento através da professora Veranise que a escola estava em reforma e que por isso as aulas estavam encerrando sempre às 9h30min, e já em seguida iniciava o horário do intermediário. Estudamos a possibilidade de sentarmos para a reunião de estudos após o encerramento da aula, o que foi prontamente aceito.

Na verdade havia planejado sentar com as professoras por um tempo maior e a pauta planejada (anexo 1) teve de ser adaptada. Tive que cortar a leitura compartilhada e a reflexão sobre a prática foi redirecionada para o relato oral, bem como o estudo foi igualmente redirecionado.

No momento em que cheguei na sala a professora estava tentando por ordem entre os garotos. Ao abrir a porta Graça me apresentou à turma e explicou que eu estaria ali por alguns minutos e que eu trabalhava na SME. Como não havia cadeira sobrando tive de ir buscar uma emprestada na sala vizinha. A sala vizinha era a da professora Marta, que também concluiu o PROFA. Nos falamos rapidamente e ela me comunicou que por motivo de saúde não poderia ficar para a reunião, mas que depois ela iria se inteirar com as professoras sobre o que haviam estudado.

Retornei a sala de Graça e sentada na carteira observei uma sala de aula pequena, onde se amontoavam 30 crianças. Duas brincavam de Abafo® no chão, outra estava pulando a janela, e o restante, espremidos no pequeno espaço, faziam bastante confusão; salvo algumas poucas crianças que tentavam, no meio daquele transtorno, prestar atenção na professora.

Senti imediatamente a necessidade de um trabalho de socialização com os alunos, onde a construção de um contrato didático pudesse tornar aquele ambiente mais educativo. Observei ainda que a pauta das atividades a serem realizadas no dia não estava presente na lousa. Outro aspecto, que já está implícito no início do relato é que não há planejamento para os agrupamentos segundo as atividades a serem realizadas. Inclusive a disposição das carteiras na sala não permite que a professora circule entre os alunos. E mesmo os alunos, quando necessitam sair da sala para ir ao banheiro ou tomar água, precisam se espremer entre as carteiras.

Em relação à atividade, Graça passou uns 15 minutos tentando explicar para a turma que eles iriam realizar a escrita de uma lista de animais, onde teriam de classificar quais os vertebrados e os invertebrados. Os alunos continuavam fazendo bastante barulho; eu já me sentia aflita e lembrava da experiência recente que tivera na Salete Bila. Finalmente, Graça entregou uma folha por dupla. Eles imediatamente detestaram a idéia de repartir a atividade com o colega ao lado. Ela escreveu no quadro o seguinte:

ATIVIDADE DE CIÊNCIAS

Animais que possuem ossos	Animais que não possuem ossos

Em seguida, após mais algum tempo para os alunos copiarem, a professora iniciou o ditado com a palavra ESCORPIÃO. Olhei para o relógio e já havia se passado 40 minutos! Não podia deixar de observar a sala das outras professoras, por isso pedi licença e dirigi-me a sala da professora Marta. Percebi que Graça se sentiu aliviada com minha saída e eu não queria estar ali para causar mais transtornos, seria necessário retornar a sua sala em outras oportunidades.

Na sala de Marta (11 ciclo), fui carinhosamente recebida pelos alunos com um sonoro ABom Dia!@. As crianças já haviam sido avisadas da minha visita e pude me sentar rapidamente. Marta, naquele momento, já havia concluído a atividade que Graça estava iniciando, e agora seus alunos estavam escolhendo uma canção que sabiam de cor e que falasse sobre os bichos para escrevê-la no caderno de músicas. Eles haviam votado e escolhido a música dos patinhos cantada no programa da Xuxa. Cada aluno escrevia do modo como sabia, sendo que podiam consultar o colega do lado e discutir a forma que achavam ser a correta de escrever. A sala, apesar de cheia (24 alunos), não estava tão lotada quanto a da professora Graça, e os alunos trabalhavam conversando baixinho, estavam envolvidos com a atividade.

Marta circulava entre os alunos, mas não fazia muitas intervenções. No quadro havia somente a consigna da atividade:

Escrita de canção que sabe de memória, falando sobre bichos.

Senti falta da pauta também, e percebi ainda que apesar dos alunos estarem sentados por duplas, aqueles agrupamentos não havia sido planejado pela professora. Logo em seguida, Marta veio ao meu encontro e conversou baixinho sobre seus alunos informando que na verdade ela se preocupava apenas com uns cinco alunos. Disse-me que se tratava de crianças muito mal-tratadas, com uma saúde precária, que faltavam bastante às aulas e não recebiam cuidados da família.

Os alunos que iam encerrando a escrita pediam para desenhar ou colorir a folha onde haviam escrito a música. Marta levantou-se conferiu a atividade e consentiu. Voltou em seguida para onde eu estava sentada e relatou que durante essa reforma da escola os alunos sentiam muito a falta de opções, pois estavam sem recreação, sala de vídeo e outros espaços que eram regularmente explorados na rotina escolar. Mudou em seguida o assunto e sugeriu que eu verificasse a folha onde os alunos estavam escrevendo, percebi que a maioria da sala estava silábico-alfabética, alguns estavam silábicos com valor sonoro e apenas aquelas crianças já citadas por ela estavam com uma escrita pré-silábica em transição para silábica. Depois que circulei rapidamente entre os alunos, que, aliás, sentiam prazer em me mostrar o que estavam fazendo, informei que estaria indo para outra sala. Então os alunos disseram que queriam cantar para mim a música que escreveram. Observei que alguns alunos estavam seguindo com o dedo a escrita da música tentando ler.

Na sala de Veranise (21 ciclo), encontrei os alunos fazendo uma atividade de ciências através do livro didático. Na sala, todos já lêem e escrevem. A maioria já está alfabética e alguns estão silábico-alfabéticos. Eles copiavam atentamente no caderno os exercícios do livro e pesquisavam a resposta no próprio livro e com o colega. Usavam o dicionário para buscar o significado das palavras desconhecidas e para conferir a forma certa de escrever algumas palavras que tinham dúvidas. A sala, apesar de pequena, comportava bem a quantidade de alunos (18). Veranise circulava entre as mesas dando explicações ou devolvendo a pergunta para que eles refletissem sobre a resposta, sendo que dava atenção maior a uma dupla de alunos que não faziam a atividade de ciências naquele momento. Faziam uma atividade de leitura com um caça-palavras de frutas. Quando os meninos achavam as palavras solicitadas ela pedia para que as lessem e a comparassem com a da lista. Um dos meninos lia com muita dificuldade e parecia inibido, o outro já lia mais facilmente. Depois disso, ela recolheu a atividade e pediu para eles construírem uma lista com o nome das frutas que eles mais gostavam. Nesse momento, realizou boas intervenções com os alunos fazendo-os refletir sobre as letras usadas. De vez em quando os deixava envolvidos na atividade para atender aos outros da sala. Depois de algum tempo, Veranise me informou que os dois garotos eram os únicos na sala que não estavam conseguindo acompanhar o ritmo. O primeiro não freqüentava a escola desde abril. A mãe havia dito que iria transferi-lo para outra escola, mas não o fez. O outro aluno ela informou desconsolada que era mais um dos casos de crianças mal-cuidadas e com problemas de ajuste social.

Senti que os alunos, apesar de concentrados, estavam achando cansativo realizar aquela atividade. Suponho que um dos problemas é que não estava explícito para eles a funcionalidade daqueles conteúdos tão abstratos para eles: microorganismos (bactérias, fungos, protozoários e vírus).

Encerrada as aulas, sentamos por 30 minutos para o estudo. Iniciei informando sobre o objetivo daquela reunião e, pulando a leitura compartilhada, solicitei que Graça descrevesse a atividade realizada, quais os objetivos, etc. conforme o roteiro da pauta (anexo 1).

A professora situou suas dificuldades no campo do relacionamento com os alunos. Pontuou que os pais não participam da educação dos filhos, que sua sala está superlotada de alunos, e que ela raramente consegue despertar o interesse da maioria deles. Também, apontou para a falta de um trabalho mais atuante da coordenação pedagógica da escola.

Após o desabafo, pedi para que elas refletissem por que as atividades não estavam despertando muito interesse nos alunos. As mesmas foram situando a falta de planejamento sistemático e eficiente, e a necessidade de estudar mais. Em relação às atividades, reconheceram que sentem dificuldade para por em prática a questão dos agrupamentos produtivos, pela própria rejeição dos alunos (Graça) ou pela insegurança do como fazer, já que na sua sala quase todos são alfabéticos e apenas alguns silábico-alfabéticos (Veranise). Também, explicaram que para deixar um assunto atraente para os alunos era necessário manter suas características de objeto sócio-cultural real, mas isto não estava acontecendo sempre, e reclamaram novamente da questão de tempo para planejar e estudar.

Fiz uma retomada com elas sobre alguns desses pontos discutidos e sugeri a leitura, em casa, dos itens 12 e 13 do texto M1U3T10 e do texto M1U4T9. O tempo havia se esgotado, pois já estava tocando para a entrada do turno intermediário e tivemos de parar por ali. Solicitei que sugerissem o que deveríamos estudar mais para o próximo encontro, e a resposta foi: gostaríamos de saber mais sobre agrupamentos e sobre atividades que sejam de interesse para o aluno. Sinto-me preocupada com a falta de estímulo das professoras, apesar de serem bastante comprometidas, e também com o que posso fazer para ajudá-las.

Margarete Vale

ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFA

Formadoras: Margarete e Olga

PAUTA DA 10 REUNIÃO JUNTO ÀS ESCOLAS

1. Leitura Compartilhada
2. Relato e reflexão sobre a prática
3. Estudo e revisão das atividades planejadas na rotina
4. Encaminhamento de pontos para a próxima reunião

OBJETIVOS:

- Socializar e refletir sobre a prática, situando os avanços e entraves no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita;
- Revisar os procedimentos metodológicos para trabalhar uma boa situação de aprendizagem.

Informar a pauta e objetivos, apresentar o caderno volante, solicitar o registro da reunião. Realizar a leitura compartilhada e em seguida propor que as professoras respondam as questões abaixo, solicitando ao final que uma delas socialize:

Qual a atividade realizada hoje? Leitura e/ou escrita?

Quais eram os objetivos da atividade?

Quais desafios foram propostos para os alunos?

Quais intervenções foram necessárias?

Quais os resultados obtidos?

Após a escuta das respostas, lançar ao grupo questões com base nos possíveis equívocos. Retomar a reflexão, solicitando e acatando sugestões. Orientar sobre a necessidade de releitura de alguns textos do PROFA – especialmente os itens 12 e 13 do texto M1U3T10 (Contribuições a prática pedagógica 1) e o texto M1U4T9 (Contribuições à prática pedagógica 2).

Encaminhar para a próxima reunião uma revisão das atividades planejadas na rotina.

Solicitar que anotem dúvidas e pontos que gostariam de tratar na próxima reunião.

BERILO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Uma vez mais retorno ao Berilo, mas desta vez sob um novo olhar, passo a observar e refletir sobre a forma como se tecem as relações sociais na escola e a sua possível interferência na formação político-profissional dos alunos de magistério.

Desde a última vez que havia estado no Berilo, isto é desde 1994, muita coisa mudou, outras permaneceram mais ou menos como sempre. O prédio, por exemplo, passou por uma boa reforma e ampliação; e como elemento de continuidade, foi mantida a tradição dessa escola em apoiar os pesquisadores e estagiários da UFRN que a elegiam como campo de pesquisa ou de estágio.

Nas experiências anteriores o Berilo foi meu campo de estágio no curso de Pedagogia, tanto para a prática de ensino do curso de magistério de 2º grau, quanto para a prática de ensino do 1º grau, que hoje corresponde ao ensino fundamental.

Ainda posso me lembrar da primeira vez que estive no Berilo. Naquela época, mais precisamente no ano de 93, havia optado pela habilitação magistério e cursava a prática de ensino em Didática com a Prof. Celina. A escolha da Escola Berilo Wanderley como campo de estágio, se deu principalmente por causa das boas referências que eram passadas por diversas professoras da graduação. Frequentemente se ouvia nas salas de aulas, corredores e cantina do Setor I do Campus, comentários do tipo: *“A despeito de tantas dificuldades encontradas nas escolas públicas, o trabalho do Berilo é um trabalho sério”*; *“As professoras de lá são muito boas e bastante comprometidas com o trabalho que é realizado lá”*; *“Tem uma base de pesquisa da universidade dando assessoria pedagógica no Berilo, e aos poucos isso tem se revertido numa grande melhora da qualidade do ensino de lá”*.

Ouvindo esses comentários eu me sentia muito estimulada em conhecer uma realidade de escola pública diferente. Não perdi, portanto, a oportunidade de realizar o meu estágio de prática de ensino no Berilo.

Foi assim que numa tarde me vi diante do Berilo pela primeira vez. A professora Celina havia marcado comigo e outra aluna-estagiária para nos encontrarmos no Berilo Wanderley a fim de conhecermos a escola e a professora de didática da turma em que iríamos dar aulas. Ao chegar à escola, junto com minha colega, a minha primeira impressão era de que lá não era muito diferente de outras realidades. Havia um grupo de quatro alunas, que estavam fora da escola, conversando bobagens sobre paqueras e namorados em pleno horário de aula. Outras duas estavam saindo, atravessando a rua, e mais um outro grupo de quatro ou cinco estavam “fazendo hora” numa banca de revista

que fica na calçada dessa escola. Elas aparentavam ter mais ou menos a mesma idade que nós, e isso nos deixava inseguras quanto a capacidade de poder enfrentar uma sala de aula.

Nos poucos minutos em que aguardávamos em frente à escola a chegada de Celina, observei a aparência externa do prédio. Parecia muito estragado: as paredes sujas e descascadas no rodapé, o chão de cimento estava muito estragado, cheio de buracos, o madeiramento do teto, que se via na marquise, parecia podre e era possível observar telhas quebradas ou fora do lugar. Fazia parte da escola um terreno com mato crescido e descuidado. Por trás do prédio ficava uma das lagoas do bairro de Pirangi, que devido ao período de estiagem estava quase seca.

A experiência de estágio nessa época foi muito boa, a professora da escola (da Paz) foi muito prestativa e amável conosco. Ela e Celina já se conheciam. Chegamos à porta da sala em pleno horário de aula, após as apresentações entramos e tomamos lugar na sala. Observei que Da Paz parecia muito organizada, trazia consigo um caderno, que depois foi passado a mim e a minha colega para planejarmos nossas aulas de estágio. Nesse caderno continha todo o planejamento da disciplina, dividido por unidades, e todas as anotações de suas aulas: conteúdos, datas de trabalhos, resultados de avaliações, observações sobre alunas, etc. Além desse caderno, da Paz nos esclareceu várias questões sobre os tipos de atividades que ao realizar observava um melhor resultado. Assim foi situando o seu trabalho naquela turma.

Após o período de observações chegamos ao momento da aula, momento em que fomos observadas tanto por Celina quanto por da Paz. As alunas da turma (não havia homens matriculados) eram bastante compreensivas conosco e nos deixavam muito à vontade. Porém, era inevitável um certo desconforto, pois sabíamos que éramos avaliadas pelas professoras e pelas próprias alunas, que mesmo inconscientemente comparavam o nosso desempenho com o de da Paz. Sabíamos, porém, que não deveria ser diferente, afinal de contas estávamos em situação de treinamento e de aprendizagem.

Diferentemente desse meu relato pessoal, observei nessa mesma escola, já durante o ano de 98, no turno matutino, que vários estagiários que ali chegavam não receberam um atendimento tão atencioso. As coisas pareciam acontecer na base do improvisado. Cito o caso do professor de um aluno-estagiário que sequer apareceu na escola, seu contato com a professora da escola se resumiu a uma carta de apresentação entregue pelo próprio estagiário e de um breve contato telefônico. Por outro lado, a professora da disciplina se agradou da situação de ter um estagiário na classe realizando o seu trabalho. Segundo ela mesma afirmou foi muito conveniente pois estava precisando de tempo para dar conta de outras tarefas que assumira naquele mesmo período.

Me senti contrariada com o pouco caso da escola em lidar com aquela a situação. Ninguém parecia se importar em deixar os alunos entregues a um estagiário da UFRN, que sequer estava sendo acompanhado de perto pelo seu professor.

No semestre seguinte retornei ao Berilo para realizar a Prática de Ensino do 1º grau. Assim, durante o primeiro semestre de 94, pude satisfazer o desejo de conhecer o Berilo e o seu trabalho mais de perto, já que a duração do estágio em didática havia sido muito curta. Diferentemente do primeiro, o estágio do 1º grau teve uma duração mais extensa, e assim, pude conhecer todas as áreas da escola e ao mesmo tempo manter um contato com a direção, equipe pedagógica e professoras do ensino fundamental.

Participei das reuniões semanais de assessoramento e planejamento pedagógico promovidas pela equipe da UFRN⁸, composta de professores e alunos da pós-graduação. A turma em que estagiei foi uma 4ª série, com 31 alunos na faixa etária de 9 a 14 anos, que estavam sob os cuidados da professora Enilda. Ela era uma professora novata na escola e não conhecia o trabalho de lá. Fui colocada nessa turma a fim de ajudá-la a se integrar com o grupo da UFRN.

Entretanto, ao final do estágio, o meu relatório continha um depoimento pessoal um tanto quanto decepcionado em relação as minhas expectativas iniciais. Percebi nesse semestre letivo que a adesão das professoras da escola ao trabalho da UFRN era superficial. Na verdade as professoras haviam incorporado um discurso pedagógico novo, mas não o compreendiam verdadeiramente, e portanto, prevalecia a sua antiga prática educativa, marcada por atitudes autoritárias e preconceituosas e por metodologias que exploravam à memorização em detrimento da compreensão.

⁸. O referido trabalho de assessoramento é na verdade uma atividade da Base de Pesquisa “Uma escola para a escola” (título do projeto na época), que hoje se insere no NEPEB (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

MARGARETE FERREIRA DO VALE DE SOUSA

RESUMO DO PERCURSO ACADÊMICO E PROFISSIONAL

- 1987 – Ingresso no curso de pedagogia (UFRN), interrompido em 1998.
- 1991 – Retomada das atividades acadêmicas interrompidas.
- 1993 – Ingresso no mestrado de educação (UFRN).
- 1997 – Ingresso no doutorado (UFRN).
- 2000 – Ingresso no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Natal (E. M. Salete Bila)
- 2001 – Formadora do PROFA. Prazo expirado para a conclusão do doutorado.
- 2002 – Novo ingresso no doutorado (UFRN).
- Professora do Pró-básica – Pedagogia (UFRN).
- 2003 – Professora substituta no Curso de Pedagogia (UFRN).
- Professora em Curso de Especialização para a Educação de Jovens e Adultos (SECD/RN – UNP).
- Coordenadora e formadora do PROFA.
- 2004 – Novo ingresso no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Natal. (E. M. Mareci Gomes)
- 2005 – Coordenação da Comissão de Currículo para a reelaboração das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Natal.

ERRATA

Página	Linha	Em vez de	Leia-se
20	7	contra fluxo	contrafluxo
26	7	a obtenção o	a obtenção do
38	2	acerca principalmente das	acerca, principalmente, das
47	última	aprendizagem do filhos	aprendizagem dos seus filhos
53	19	conclusões, as serem solicitados	conclusões, ao serem solicitados
55	16	no processo de educativo	no processo educativo
59	19	Wanderley a conhecermos	Wanderley a fim de conhecermos
61	10	momento em que fomos observadas tanto pelas	momento em que éramos observadas pelas
63	5	as coisas pareciam	as coisas me pareciam
64	penúltima	proporcionar os cuidados	em proporcionar os cuidados
67	6	ter passado um rigoroso	ter passado por um rigoroso
73	3	fantástica, emocionalmente e desgastante	fantástica, mas emocionalmente desgastante
73	12 e 13	e escrever nele seu próprio nome e no verso o nome da escola, o nome da professora.	escrever seu próprio nome e no verso o nome da escola e da professora
76	4	de aqueles alunos eram casos	de aqueles alunos serem casos
76	8	que na verdade se tratava de uma criança mesmo de uma criança muito mal cuidada; aliás, era o caso de quase todos	que na verdade mesmo, era o caso de uma criança muito mal cuidada. Aliás, era essa a situação de quase todos
78	5 e 6	social da educação da educação pública	social da educação pública
78	11	discurso fosse diferente.	discurso fosse diferente, considere não haver mais sentido em concluir a tese.
78	16	(removido para a linha 11) Considerei não haver mais sentido em concluir a tese.	
80	penúltima	representava mais ser um problema	representava mais um problema
82	4 e 5	foi à ocorrência	foi a ocorrência
83	7	como recria-las e adapta-las as	como recriá-las e adaptá-las às
84	12 e 13	significativa em vida pessoal	significativa em minha vida pessoal
84	14	e a pesquisa, que manteve o	e a pesquisa, na qual mantive o
84	15	docente) ganhou uma nova	docente), mas ganhou uma nova
91	10	domínio e tranquilidade	domínio teórico e tranquilidade

93	8 a 11	140 concluintes. Esse curso, que tem uma carga horária total de 180 horas, sendo 75% de aulas presenciais e 25% de aulas vivenciais, as nove turmas iniciaram em abril de 2001 e concluíram em julho de 2002.	140 concluintes. As aulas tiveram início em abril de 2001 e foram encerradas em julho de 2002. Esse curso tem uma carga horária total de 180 horas, sendo 75% de aulas presenciais e 25% de aulas vivenciais.
93	16 e 17	como todos dizem e fazem. Talvez porque não tiveram a	como todos nós dizemos e geralmente não fazemos. Talvez porque não tivemos a
104	7	índices de evasão é bem menor	índices de evasão tem sido bem menor
107	14	a formação inicial que como promotora do meu aparato	a formação inicial como promotora de um aparato
113	3	que sejam apropriados para os objetivos	que sejam adequados aos objetivos
113	12 e 13	quando há variáveis heterogêneas	quando há heterogeneidade
118	8 e 9	foi que aprendemos que era fundamental abrir o espaço para que os professores pudessem	foi aprendermos que era fundamental abrir o espaço para os professores poderem
131	1	outros grupos professores	outros grupos de professores
132	1	desenvolvidas em momentos onde o grupo	desenvolvidas nos momentos em que o grupo
132	12	discussão mais detalhadas sobre	discussões mais detalhadas sobre
143	8	fugir aparente do que era aula	fugir aparentemente do que seria aula
150	5	pedagógica sensível, e ao mesmo tempo, rigorosa.	pedagógica sensível, porém rigorosa.
150	7	Pensando em expandir as opções	Pensando em expandir o repertório

Falhas de textualidade (coesão/coerência)
p. 29 – parágrafo 2º

Omissão no apêndice de Mapa textual indicado para consulta no corpo do trabalho (p. 130)